

CONSCIÊNCIA CORPORAL E COMPORTAMENTO ADAPTATIVO EM JOVENS COM DID

O desenvolvimento da Consciência Corporal como forma de promoção de um Comportamento Adaptativo em jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Cláudia Costa

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor
Outubro de 2013



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Provas para obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas
Especiais – Domínio Cognitivo e Motor

**CONSCIÊNCIA CORPORAL E COMPORTAMENTO ADAPTATIVO EM JOVENS
COM DID**

O desenvolvimento da Consciência Corporal como forma de promoção de
um Comportamento adaptativo em jovens com Dificuldades Intelectuais e
Desenvolvimentais

Autora: **Cláudia Costa**

Orientador: **Professora Doutora Sofia Santos**

Outubro de 2013

AGRADECIMENTOS

À orientadora Dr^a Sofia Santos um grande agradecimento pelo profissionalismo, rigor, dedicação e o enorme respeito.

À minha docente de Terapia Artística, Maya Moussa, agradeço por me ter dado, ao longo de quatro anos, bases essenciais para que pudesse elaborar o programa de intervenção aplicado neste estudo e por ter contribuído de forma única para o meu crescimento pessoal e profissional: foi um privilégio ter sido sua aluna!

Agradeço também ao professor Pepe Linares por ter contribuído para o meu desenvolvimento inicial no processo de terapia artística orientando com respeito e atentamente o meu trabalho prático.

Aos alunos que referencio neste estudo um agradecimento muito especial por terem sido também eles grandes mestres.

À CerciOeiras por permitir que a realização deste estudo se desenvolvesse no seu espaço e um agradecimento muito especial às colegas que me acompanharam na sala de aula: Carla Gabriel, Isabel Silva, Lúcia Sousa e Marília Monteiro.

À Dr^a Leonor Malik mentora do projeto de desenvolvimento pedagógico “Harpa - Associação Recriar para Aprender” pelas sugestões e esclarecimentos relativamente à Terapia Artística Antroposófica.

À professora Margarida Valente, especializada em Necessidades Educativas Especiais, por me proporcionar, nos últimos anos, experiências de trabalho enriquecedoras nesta área e pela partilha de conhecimentos, que também foram determinantes para que realizasse este mestrado.

Agradeço muito à minha família, em especial o incentivo e ajuda da mãe, a paciência e colaboração do marido, a compreensão dos filhos e o apoio do pai.

RESUMO: Este estudo propõe-se abordar a possível influência da Consciência Corporal sobre o Comportamento Adaptativo nos indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que revelam comprometimentos de conduta intra e interpessoal. Neste sentido, apresenta-se um programa de intervenção, que foi aplicado em dois jovens com Trissomia 21, baseado em processos artísticos e com enfoque no corpo. A metodologia, conteúdos e organização deste programa, procuraram incidir no corpo articulando três dimensões (ação, sentir, pensar), incluindo atividades sensoriais incidentes nos sentidos do tato, vital, cinestésico e do equilíbrio objetivando assim um processo evolutivo da sua consciência corporal. Neste contexto procedeu-se antes e após a intervenção à avaliação da Consciência Corporal, através do teste Draw a Person (DAP), e do Comportamento Adaptativo, com a Escala de Comportamento Adaptativo Portuguesa (ECAP). Os resultados indicaram diferenças positivas em ambas as avaliações, pelo que foram analisadas as implicações do tipo de intervenção e a importância da Consciência Corporal nos sujeitos com DID assim como a relevância dos apoios no desenvolvimento de um Comportamento Adaptativo. Este estudo traz, por fim, algumas interrogações sobre a avaliação da Consciência Corporal nomeadamente através do desenho da figura humana.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Comportamento Adaptativo, Consciência Corporal, Esquema Corporal, Imagem Corporal, Terapia Artística

ABSTRACT: The aim of this work was to study the influence of Body Awareness on the Adaptive Behavior skills concerning people with Intellectual and Developmental Disability (IDD) who reveal an intra and interpersonal behavior commitment. Therefore a program was designed and developed along the training with young people with Trissomy 21, based on art therapy and body focus. The methodology and contents of this program put their focus on human body joining together three dimensions (action, feeling, and thinking) and including motor and sensorial activities focusing on touch, vital, kinesthetic and balance senses. The purpose is an evaluative process of the young people's with IDD Body Awareness. So before and after the training, the evaluation of Body Awareness was done through Draw a Person Test, and the Adaptive Behavior with Portuguese Version of Adaptive Behavior Scale. The results revealed positive differences in both evaluations, so the consequences of the kind of interventions and the importance of Body Awareness in people with Intellectual and development disability were analyzed as well the importance of support to the development of Adaptive Behavior. Finally, this study brings a few questions about Body Awareness evaluation including human body drawing.

KEY-WORDS: Intellectual and Developmental Disability, Adaptive Behavior, Body Awareness, Body Schema, Body Image, Art Therapy

Índice

| | |
|---|--------|
| Agradecimentos | V |
| Resumo | VII |
| Abstract..... | VIII |
| Índice | IX |
| Índice gráficos | XI |
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento Teórico | 5 |
| 1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais | 5 |
| 1.1 Definição e Diagnóstico | 5 |
| 1.2 Causas e Caracterização | 10 |
| 2. Comportamento Adaptativo | 14 |
| 3. Consciência Corporal | 20 |
| 3.1 Esquema Corporal e Imagem Corporal | 21 |
| 3.2 Consciência Corporal nas DID | 32 |
| 4. Fundamento para um Programa de Intervenção através da Terapia Artística | 34 |
| 5. Consciência Corporal e Comportamento Adaptativo nos indivíduos com a condição das DID | 45 |
| Parte II - Metodologia..... | 62 |
| 6. Pertinência do estudo..... | 62 |
| 7. Amostra | 65 |
| 8. Procedimentos | 67 |
| 9. Instrumentos | 69 |
| 10. Programa..... | 76 |
| 11. Apresentação dos Resultados | 90 |
| 12. Discussão dos resultados | 99 |
| 13. Conclusões..... | 119 |
| 14. Recomendações | 126 |
| Bibliografia..... | 130 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1: | 139 |
| Termo de consentimento | 141 |
| ANEXO 2: | 145 |
| Protocolo de registo da cotação obtida com a ECAP: Avaliação inicial da aluna F | 147 |
| Protocolo de registo da cotação obtida com a ECAP: Avaliação final da aluna F..... | 163 |
| Protocolo de registo da cotação obtida com a ECAP: Avaliação inicial do aluno M ... | 179 |
| Protocolo de registo da cotação obtida com a ECAP: Avaliação final do aluno M | 195 |
| ANEXO 3: | 211 |
| Desenhos obtidos com o teste DAP: Avaliação inicial da aluna F | 213 |
| Protocolo de registo da cotação do teste DAP: Avaliação inicial da aluna F..... | 219 |
| Desenhos obtidos com o teste DAP: Avaliação final da aluna F | 223 |
| Protocolo de registo da cotação do teste DAP: Avaliação final da aluna F | 229 |
| Desenhos obtidos com o teste DAP: Avaliação inicial do aluno M | 233 |
| Protocolo de registo da cotação do teste DAP: Avaliação inicial do aluno M..... | 239 |
| Desenhos obtidos com o teste DAP: Avaliação final do aluno M | 243 |
| Protocolo de registo da cotação do teste DAP: Avaliação final do aluno M..... | 249 |
| ANEXO 4: | 253 |
| Check-list: Avaliação inicial do Esquema Corporal e Imagem Corporal | 255 |
| Check-list: Avaliação final do Esquema Corporal e Imagem Corporal | 256 |
| ANEXO 5: | 257 |
| Grelha do Programa de Intervenção: objetivos e atividades | 259 |
| ANEXOS 6: | 271 |
| Desenhos realizados espontaneamente pelos participantes antes da intervenção | 273 |
| Desenhos realizados no fim da intervenção sob a orientação de uma história..... | 275 |

ÍNDICE de GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1.1. Resultados obtidos na parte II da ECAP com a aluna F..... | 91 |
| Gráfico 1.2. Resultados obtidos na parte II da ECAP com o aluno M | 91 |
| Gráfico 2.1.1. Desenho da figura masculina realizado pela aluna F | 93 |
| Gráfico 2.1.1. Desenho da figura feminina realizado pela aluna F | 93 |
| Gráfico 2.1.3. Desenho da sua própria figura realizado pela aluna F..... | 94 |
| Gráfico 2.2.1. Desenho da figura masculina realizado pelo aluno M | 95 |
| Gráfico 2.2.1. Desenho da figura feminina realizado pelo aluno M | 95 |
| Gráfico 2.2.3. Desenho da sua própria figura realizado pelo aluno M..... | 96 |

Introdução

O presente documento, inserido no Mestrado em Educação Especial, apresenta como objetivo estudar o comportamento social, comprometido, em dois jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), e implementar um Programa de Intervenção adequado às suas necessidades e à detecção das possíveis causas para a manifestação de dificuldades funcionais evidenciadas.

Fundamental para este estudo foi a adoção da nova denominação, em detrimento de Deficiência Mental, de acordo com a perspectiva adotada por Santos e Morato (2007, 2008, 2012a). Estes autores têm defendido e sustentado a classificação das DID no paradigma ecológico, evidenciando que a relação qualitativa entre o sujeito e o envolvimento depende de apoios que deverão ter em conta dimensões psicológicas e emocionais, bem como questões específicas da etiologia, tendo em vista um maior ajustamento às especificidades individuais.

Valorizando o funcionamento do indivíduo em contexto biopsicossocial, Santos e Morato (2002, 2012a) reforçam a importância de práticas (re)abilitativas, instrumentos e estratégias que se adequem à idade cronológica (em vez de mental) dos sujeitos e que se adaptem à exata descrição das necessidades.

Desta forma assistimos a um novo paradigma com a nova definição de DID que renúncia a classificação baseada exclusivamente, nos défices do indivíduo, para passar a valorizar a sua interação com o envolvimento (Santos & Santos, 2007).

Nesta relação entre o sujeito e o contexto Fonseca (2005) vem defender que o corpo, mente e o ambiente são componentes diferentes de uma mesma unidade, que se desenvolve pela relação dinâmica e sistémica que se estabelece entre as partes. Adotando uma visão do indivíduo, com ou sem DID, como um todo psicossomático entende que as funções da motricidade e da corporalidade, indissociáveis das funções afetivas e cognitivas, são todas elas essenciais na relação dialética entre a situação externa, envolvental, e a ação interna determinada pelo próprio sujeito (Fonseca, 2010). Deste modo, o autor vem definir o comportamento humano pelas suas relações adaptativas marcadas, simultaneamente, pelo contexto social e biológico do sujeito.

Esta abordagem adaptativa traz novas implicações para as práticas educativas e determina uma nova conceção prático-funcional do currículo, que deverá começar a questionar quais são os pré-requisitos a trabalhar num Programa de Intervenção, para que se possa desenvolver um processo de aquisição de determinada habilidade funcional

essencial para aquele indivíduo. A teoria da avaliação do Comportamento Adaptativo vem exatamente neste sentido, defendendo que a intervenção nas DID deverá assentar na observação do repertório comportamental, valorizando as áreas prioritárias da vivência quotidiana dos sujeitos, enfatizando a adoção de comportamentos adequados e ajustados, não se restringindo a uma intervenção de teor exclusivamente académico-escolar (Santos & Morato, 2012d).

Para tal, o Programa terá de incluir estratégias/critérios pedagógicos reeducativos e terapêuticos, que visem dotar o aluno com DID de habilidades que sirvam para a sua adaptação (competências pessoais e sociais ou comportamentos adaptativos). A interação entre o indivíduo e o meio envolvente depende, segundo Fonseca (2005), de respostas adaptativas tradutoras da ação do sujeito como intenção que só poderão surgir quando a criança/jovem constitui uma unidade ou totalidade psicossomática. O autor entende que, para tal, o desenvolvimento motor e sensorial são etapas primordiais, essenciais, que colocam o sujeito no seu corpo e, com ele, em relações extracorporais.

Desta forma, este estudo adota duas ideias estruturais: por um lado, o Corpo como unicidade, das dimensões motora, afetiva e cognitiva, que segundo diferentes perspetivas fundamenta a visão sistémica que se estabelece entre o Eu e o Envolvimento (Fonseca, 2005) ou uma relação de homeostase sociocultural intencional, assente na consciência que o sujeito tem de si (Damásio, 2010); por outro a dinâmica da ontogénese humana com a sequência de processos de maturação e de hierarquização que estabelecem uma relação entre o sistema tátil-quinestésico-vestibular e o desenvolvimento sensório-motor, na génese do conhecimento e da formação do eu (Fonseca, 2005), assim como a possibilidade de se exercitarem processos evolutivos de um eu-nuclear para um eu-autobiográfico (Damásio 2010). A necessidade desta investigação resultou da experiência profissional, ao verificar na prática educativa que, dois jovens com DID, há vários anos juntos, mas sempre orientados por docentes diferentes, apresentavam dificuldades em gerir a sua relação com os seus pares e técnicos. Estes aspetos foram observáveis no plano físico, com um manifesto desajustamento motor global visível, quando se deslocam no espaço e na execução de pequenas tarefas, e no plano emocional, não respeitando o espaço do outro e entrando em conflito com colegas e consigo próprios.

Com base nestas observações e nos fundamentos que têm vindo a ser expostos, esta investigação pretende prioritariamente dar resposta à seguinte questão:

- Poderá o desenvolvimento da Consciência Corporal influenciar um Comportamento Adaptativo mais adequado?

Adotando, para tal, como mediador entre estes dois constructos, um Programa artístico que utilize o Corpo simultaneamente como instrumento e enfoque, como unidade entre a atividade motora, afetiva e cognitiva. É colocada, assim, outra questão:

- Partindo de uma perspectiva (re)educativa, poderá a intervenção artística, com enfoque no Corpo, ou seja, nos aspetos sensoriomotores que determinam a edificação do eu, modificar a Consciência Corporal?

Finalmente, este trabalho visa essencialmente, através das questões e do tema condutor, reforçar a importância do tipo dos apoios adotados e adaptados aos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e evidenciar que a funcionalidade dos sujeitos com DID depende das relações de equilíbrio destes com o contexto.

Procurando-se encontrar caminhos teóricos para este fim último, a dissertação impulsionada pelas duas questões, dedica a primeira parte à fundamentação teórica, procurando através da revisão bibliográfica reunir ideias e teorias sobre os constructos envolvidos nesta investigação: a nova terminologia das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, no sentido da sua melhor contextualização, depois seguindo com o constructo de Comportamento Adaptativo (CA) como equilíbrio entre o sujeito e as expectativas sociais do seu contexto, e ainda reunir perspectivas que contribuam para a definição e compreensão do constructo de Consciência Corporal (CC).

Ainda no âmbito deste enquadramento seguir-se-á um capítulo que deverá reunir os fundamentos que sustentem o desenho do Programa de Intervenção que pretende desenvolver a Consciência Corporal nestes alunos através de processos artísticos. Para tal, analisar-se-á como poderá a arte contribuir para o desenvolvimento da afirmação do eu ou da consciência de si, referenciados por Fonseca e Damásio, como sendo essenciais na capacidade de interação social.

Assim, nesta primeira fase de revisão da literatura sobre a problemática em questão, o capítulo 1 é dedicado à definição do conceito de DID clarificando vários aspetos subjacentes, como o esclarecimento da evolução da própria terminologia de Deficiência Mental (DM) para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental procurando, além do valor histórico, refletir as implicações práticas deste paradigma para a compreensão da população com DID, bem como a necessidade de um programa centrado na definição do tipo de apoios a providenciar na consideração dos princípios da qualidade de vida.

O capítulo 2 dedicado ao comportamento adaptativo clarifica este conceito ao enquadrar a dimensão pessoal *versus* social, apresentando alguns modelos que poderão contribuir para a funcionalidade dos indivíduos com DID.

Relativamente à consciência corporal, o 3º capítulo apresenta este constructo através dos vários conceitos e termos que dele decorrem, nomeadamente, o esquema corporal e a imagem corporal e analisa a sua correlação com as DID, refletindo sobre que fatores deverão ser considerados na construção de um programa que pretende alcançar este fator psicomotor.

O 4º capítulo aborda o tema das expressões artísticas ao analisar que vantagens podem trazer para toda a problemática abordada e, no seu seguimento, o capítulo 5 propõe um modelo de intervenção que cruza todos estes eixos.

Quanto á segunda parte, dedicada ao enquadramento metodológico, apresenta-se o estudo qualitativo realizado, clarificando-se no capítulo 6, os objetivos e as hipóteses colocadas, no capítulo 7 descrevendo a amostra, caracterizando-se os dois alunos com Trissomia 21, e no capítulo 8 e 9, apresentando respetivamente, os procedimentos e instrumentos da investigação.

Seguidamente, e dado que se trata de um estudo de caso é dado particular enfoque, no capítulo 10, ao Programa de intervenção, na medida em que este deverá ter um papel determinante no desenvolvimento da consciência corporal dos dois jovens e dado esta correlação ser exatamente um dos propósitos da investigação.

Os capítulos 11 e 12 são dedicados à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, após a implementação de um programa de intervenção sobre a consciência corporal.

Finalmente serão delineadas as reflexões pessoais e as conclusões sobre tudo o que foi experienciado e que pretendem ser pistas para futuras análises e investigações.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pretende-se nesta primeira parte apresentar estudos relevantes para a compreensão dos constructos, de DID, CA e CC, que possam sustentar em seguida a seleção de ideias, trabalhos e teorias da área da intervenção artística, que mais se adequam e se adaptam às necessidades educativas dos alunos, por um lado estimulando e otimizando o seu potencial, mas por outro constituindo um apoio face às dificuldades funcionais, servindo como mediadores entre o sujeito e o envolvimento.

1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)

1.1 Definição e diagnóstico

A classificação da, até há relativamente pouco tempo, deficiência mental (DM) categorizava os indivíduos em função dos diferentes graus de severidade (ligeira, moderada, grave e profunda) tendo como referência exclusiva o quociente de inteligência (QI); em 2002 esta classificação foi, definitivamente, abandonada e passou-se a considerar também o comportamento adaptativo, tal como já se advogava na década de 60 (Luckasson *et al.*, 2002).

Com este novo conceito, atribuir uma pessoa a um determinado nível, segundo uma escala rígida, deixou de fazer sentido, uma vez que é importante saber como cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio social. É assim que se explica o novo paradigma dos apoios, onde o enfoque é colocado agora no tipo de recursos que a população com DID necessita para a participação efetiva na vida em comunidade (Thompson *et al.*, 2004, 2008).

Não sendo objetivo fulcral neste estudo uma explicação exaustiva sobre a evolução da definição de DM para DID torna-se importante identificar que critérios estão subjacentes à nova terminologia, que será adotada ao longo de todo o documento.

Esta definição-compreensão condiciona as práticas de investigação e de intervenção, sejam em contexto educativo ou terapêutico e cultural ou social. De acordo com Santos e Morato (2012a) o termo DID, tal como é desenvolvido por Luckasson e colegas (2002), traduz simultaneamente limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, visíveis ao nível das habilidades conceptuais, sociais e práticas, devendo assim trazer novos sistemas de avaliação e novas formas de atuação centradas nos apoios, promovendo uma participação efetiva e real dos sujeitos.

A nova classificação da DID ao não assumir os défices dos indivíduos como critério único de avaliação, mas antes a qualidade da sua relação com o contexto em que se insere, junta, pela primeira vez, os dois conceitos, que assumem o papel principal como critérios complementares no diagnóstico de DID (juntamente com a idade do aparecimento): o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo (Schalock *et al.*, 2007; Schalock *et al.*, 2010).

O terceiro critério inerente à definição de DID, para além das limitações intelectuais e adaptativas, reporta-se à idade do aparecimento da condição, devendo o diagnóstico ser estabelecido antes dos 18 anos (Schalock *et al.*, 2007; Schalock *et al.*, 2010).

Relativamente à nova nomenclatura, o termo “dificuldade” remete para a ideia de que se se proporcionarem os devidos apoios, esta poderá ser atenuada ou anulada, fazendo com que os sujeitos com DID assumam, na sua plenitude, a autonomia e a responsabilidade pessoal e social que é expectável para todos os cidadãos da comunidade (Morato & Santos, 2007; Santos & Morato, 2012a).

Esta nova atitude face às populações com DID encerra em si uma disposição mais positiva (vs. a posição estigmatizante anterior), onde a aprendizagem e a evolução dinâmica do sujeito é uma realidade (vs. as noções de imperfeição e irrecuperabilidade) para a conquista da adaptação, evocando-se a qualidade da interação entre sujeito e contexto onde se insere, deixando para trás os postulados psicométricos absolutistas e estáticos (Morato & Santos, 2007).

Se anteriormente esta problemática estava associada às teorias psicométricas e, por isso, dependente dos resultados obtidos nos testes de Quociente Inteligência (QI), hoje em dia assiste-se à contribuição de outros fatores para a sua definição, tais como o conceito de comportamento adaptativo, que valorizando e adotando fatores socioculturais atribui menor importância ao QI (Santos e Santos, 2007).

Com o termo intelectual, da recente nomenclatura, Santos e Morato (2012a) propõem a substituição do termo “mental” por aludir ao funcionamento da mente como um todo abrangendo diversas dimensões (orgânica, neurofisiológica, bioquímica) pouco esclarecedoras da relação de causalidade. Daí que reconheçam a importância de critérios objetivos para a classificação das DID, tais como a avaliação dos fatores intelectuais (verbal, numérico, espacial).

Contudo, os autores dão especial relevância aos referenciais teóricos da noção de inteligência, que tendem a relacioná-la com a teoria adaptativa. O enfoque alargado sobre o desempenho intelectual, correlacionando-o com funcionalidade ou habilidade,

passa a indiciar aspetos positivos entre o indivíduo e o contexto onde se insere; por outro lado consideram a «incapacidade» um termo ultrapassado por indiciar os aspetos negativos dessa interação de modo estigmatizante. Com esta perspetiva, o termo funcionalidade passa a assumir o papel principal (Morato & Santos, 2007; Santos & Morato, 2012a, 2102b).

Mais uma vez os autores reforçam a questão social e adaptativa para lá da condição biológica, com o termo desenvolvimental acrescentado na nomenclatura, pois tem também subjacentes características sócio adaptativas. O desenvolvimento humano já não está só dependente do fator genético ou de fatores quantificáveis (como o QI referente ao desenvolvimento intelectual) mas passa a ser visto como um processo dinâmico. É necessário estabelecer a relação de uma dificuldade adaptativa com o tipo de resposta do meio adequado (Santos & Santos, 2007).

A nova definição de DID, ao adotar como critério as funções adaptativas, acolhe três tipos de habilidades: as conceptuais ou cognitivas, que abrangem competências de tipo académico, as sociais que se referem às aptidões interpessoais e com conteúdo social, e as habilidades práticas que traduzem necessidades individuais e níveis de autonomia (Luckasson *et al.*, 2002; Schalock *et al.*, 2007; Schalock *et al.*, 2010).

Esta mudança de paradigma reflete-se em três elementos chave: as capacidades, o envolvimento e a funcionalidade (Luckasson *et al.*, 2002; Schalock *et al.*, 2007; Schalock *et al.*, 2010), que se erguem como importantes para a qualidade de vida do indivíduo com DID, trazendo uma atitude diferente quando se trata de estabelecer objetivos para um programa de intervenção ou de reabilitação centrado na pessoa e na sua relação com o seu meio.

Assim sendo, o contexto educativo deverá prever planos de intervenção que estabeleçam objetivos que visem a plena participação das pessoas com DID no contexto onde estão inseridas e na consequente melhoria da sua qualidade de vida (Custódio, 2011).

Luckasson *et al.* (2002), Schalock *et al.* (2007, 2010) sintetizam cinco condições importantes para a identificação e intervenção com pessoas com DID: a caracterização da pessoa, incluindo tanto limitações como capacidades; a análise das limitações ao nível do funcionamento estar devidamente contextualizada; a avaliação ser abrangente e trazer contributos para a compreensão da dificuldade (comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos); o plano de desenvolvimento apresentar-se de forma coerente à

avaliação, refletindo a convicção de que a implementação dos apoios individualizados deverá otimizar a funcionalidade de cada um dos sujeitos.

Face a estes valores, as DID terão de ser enquadradas num paradigma ecológico que valoriza a relação do indivíduo com o seu envolvimento, assim como o impacto do contexto no desenvolvimento do mesmo, tornando-se visão influenciadora de novas práticas para a criação de um perfil mais autónomo (Schalock *et al.*, 2010).

Carvalho (2006) acrescenta que o aspeto social revela-se como catalisador da aprendizagem do aluno com DID, proporcionando alternativas compensatórias e motivadoras, na sua generalidade, desafios sociais que oferecem à criança a possibilidade de compensar e revelar, deste modo, a sua adaptação.

Vieira e Pereira (2007) entendem a qualidade dos apoios, quando estes se definem e adotam uma perspetiva individual, procurando em nome da funcionalidade que a criança/jovem possa utilizar aquilo que apreende em diferentes situações do seu quotidiano, alcançando a sua independência e a progressiva participação na comunidade onde vive.

Os autores observam que os indivíduos com DID vivenciam o processo de desenvolvimento da independência e da funcionalidade de forma mais problemática e revelam tendência para serem emocionalmente mais vulneráveis, correndo o risco de maior incidência de problemas emocionais e comportamentais. Verificam, assim, a existência de necessidades específicas de acordo com cinco níveis: Suprapessoal (de tipo social), Interpessoal (relacional), Pessoal (autonomia), Intrapessoal (psicológicas) e Infrapessoal (físicas).

Neste sentido defendem que serviços prestados deverão ser capazes de dar resposta, consoante as necessidades individuais, através de apoios que incentivem a evolução, promotores da estimulação dos processos de desenvolvimento e das potencialidades inatas (Vieira e Pereira, 2007).

Também Rodrigues (2006) reforça a importância do enfoque nas aptidões que se manifestam nas áreas fortes, sublinhando o efeito negativo do currículo terapêutico ou habilitativo que acompanhou, nos últimos anos, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assente nas suas áreas de dificuldade, baseando-se predominantemente sobre os défices e seguindo um modelo muito “escolar” (Vieira e Pereira, 2007).

Para estes autores, a intervenção com crianças/jovens com DID, apoiada em dois modelos distintos, o modelo desenvolvimentista e o modelo ecológico, deverá atender a

dois princípios fundamentais: o da individualização, correspondendo ao perfil/necessidades específicas, e o da funcionalidade, atendendo ao contexto.

Fernandes e Pinho (2007) verificam a necessidade de se desenvolverem capacidades que habitualmente não constituem matéria programática nos currículos escolares, mas que são essenciais para que as crianças/jovens consigam desenvolver as atitudes/respostas necessárias face aos desafios do meio envolvente. E acrescentam que, para tal, as experiências e os modelos que surgem do exterior têm um papel fundamental.

Os mesmos autores, baseando-se na teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1994), entendem esta capacidade de se desencadear comportamentos em função do contexto como uma manifestação da inteligência, pois olham este constructo “de uma maneira mais abrangente e adaptada às necessidades e aos desafios da vida” (Fernandes e Pinho, 2007, p.122), uma vez que não abrange unicamente a intervenção da lógica, mas também outras habilidades que podem ser evidenciadas ao nível da inteligência verbal, interpessoal, intrapessoal, visual, espacial, somato-cinestésica, criativa e emocional. Todas estas inteligências convergindo para a integridade pessoal são potencial de adaptação a novas situações.

De acordo com Schalock *et al.* (2007, 2010), nas crianças com DID, são notórias dificuldades comunicativas e ao nível quer da inteligência conceptual (cognição e aprendizagem), quer da prática e social. Estes dois últimos tipos de inteligência permitem o desenvolvimento de competências adaptativas: com a inteligência prática o indivíduo consegue, autonomamente, gerir atividades de vida diária, aspeto essencial para a aquisição de competências sensoriomotoras, de independência pessoal e competências de segurança e proteção; e com a inteligência social desenvolve a capacidade de antecipar e perceber as expectativas sociais, decodificar o comportamento dos outros e interiorizar normas de conduta social. Estas formas de inteligência parecem ter um papel preponderante no comportamento adaptativo e consequentemente, no funcionamento independente e na responsabilidade pessoal e social, essenciais à participação enquanto membro ativo da sociedade.

A reabilitação assenta exatamente no estudo de melhor compatibilidade entre o indivíduo e o meio, procurando as melhores soluções possíveis de compatibilidade, devendo para tal, basear-se na especificidade do contexto e nas características particulares do sujeito (Morato & Santos 2007).

É neste novo paradigma que se situa esta investigação: os sujeitos deixam de ser classificados, exclusivamente pela avaliação dos “seus défices e dificuldades”, mas antes pela necessidade de apoios que lhes permitam a minimização de comportamentos desajustados e a potencialização das suas capacidades (Santos & Morato, 2012b). Desta forma, o plano centrado na pessoa deve passar também, por um olhar mais abrangente, enfatizando-se o papel que a comunidade pode desempenhar e não se centrando, exclusivamente, “na culpa” do sujeito.

A noção de apoio surge então como um tema fulcral, pelo que o tema deste estudo passa por analisar como é que, uma intervenção no âmbito das expressões plásticas, pode potenciar (ou não) o processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens com DID, necessitando-se para isso de uma melhor compreensão e contextualização das características dos indivíduos com esta perturbação.

1.2. Causas e Caracterização

Segundo Einfeld e Emerson (2008) a prevalência e incidência de DID, tem sofrido alterações ao longo dos tempos, resultado de complexas mudanças na sociedade observadas na saúde, nos cuidados sociais e nas medidas educacionais.

Os mesmos autores apontam três tipos de causas, das DID: as prenatais (desordens cromossómicas, distúrbios dismórficos, erros de metabolismo congénitos, desordens no desenvolvimento da formação cerebral e influências tóxicas), as perinatais (insuficiência da placenta, desordens neonatais como septicemia e anoxias) e as causas pós-natais que incluem, para além de fatores orgânicos também razões sociais resultantes da privação sensorial.

Consoante algumas características mais comuns, são diagnosticadas algumas síndromes: William, Prader-Willi, Angelman, Velocardiofacial, Xfrágil e Trissomia 21 (T21) sendo esta última, segundo Harris (2006), a causa genética mais comum. A revisão bibliográfica irá particularmente incidir nesta última patologia, dado traduzir a população alvo deste estudo.

De acordo com Palha (2005 *in* Troncoso e Cerro, 2008), não existem em Portugal dados fidedignos sobre a incidência da T21. No entanto, com base nos dados a nível mundial, que registam uma incidência de 1 em cada 700 a 1000 nascimentos, e de acordo com a taxa de natalidade do nosso país, calcula que o nº de nascimentos será entre 100 a 120 crianças por ano.

A investigação biológica e a investigação psicológica têm vindo a revelar grande variabilidade individual na população com T21 sendo, no entanto, possível verificar-se a predominância de algumas características comuns (Troncoso & Cerro, 2008).

De acordo com Harris (2006), esta síndrome caracteriza-se, relativamente à aparência física, pelos olhos oblíquos, pela largura nasal, fontanela posterior larga, palmar transversal particular e pela hipotonia. Paasche, Gorrill e Strom (2010) acrescentam outras características físicas, tais como, articulações híperflexíveis, baixa estatura, pés pequenos, mãos com dedos pequenos e prega palmar única (em vez de dupla), alargamento do espaço entre o primeiro e segundo dedo dos pés.

Do ponto de vista clínico, e de acordo com Harris (2006), são comuns alguns problemas congénitos: doenças cardíacas ou atresia duodenal, assim como infeções do trato respiratório (Paasche *et al.*, 2010).

Ainda relativamente aos problemas de saúde, de um modo geral, Einfeld e Emerson (2008) sugerem que há uma potencial influência do contexto socioeconómico. No entanto, através dos comportamentos assumidos pelo estilo de vida, poderão ser minimizados se existir monitorização das características físicas crónicas e dos possíveis distúrbios comportamentais provocados ou desencadeados por hábitos mal adquiridos em determinado meio sócio-afetivo.

As crianças/jovens com DID revelam dificuldades de aprendizagem em diferentes graus, influídos por comprometimentos do desenvolvimento intelectual e das capacidades comunicativas. Também um ritmo de aprendizagem mais lento do que os seus pares típicos, um nível de memorização muito baixo e períodos curtos de atenção são aspetos que podem influenciar a motivação, que tende a ser reduzida (Paasche *et al.*, 2010).

Quer estas autoras quer Troncoso e Cerro (2008) observam que na área cognitiva há problemas na aquisição nas diversas etapas do desenvolvimento. Do mesmo modo, relativamente ao funcionamento motor, Gianlorenço, Ide e Braccialli (2010) realçam a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento das habilidades motoras e aquisição de marcos motores básicos (e.g.: marcha), também a hipotonia e as reações posturais automáticas lentas, que prejudicam o equilíbrio, podem ser causa do atraso psicomotor.

Dykens, Hodapp e Evans (2006) atestam igualmente que estas crianças revelam um abrandamento no seu desenvolvimento, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, tal como no período sensório-motor, tendo dificuldade em realizar determinadas atividades. De acordo com Einfeld e Emerson

(2008) os problemas de funcionamento motor e sensoriomotores são bastante comuns, verificando-se, com alguma frequência, dificuldades ao nível do funcionamento da visão e da audição, o que se reflete, como assinalam Troncoso e Cerro (2008), nos processos de entrada da informação e de processamento cerebral.

Adotando uma perspetiva de hierarquização neurofuncional, Fonseca (2004) entende que estas disfunções perceptivo-motoras e de integração sensorial irão mais tarde evidenciar-se ao nível do perfil psicomotor, quando este interfere com funções psíquicas superiores, tais como a lateralidade, a noção de corpo, a estruturação espaço-temporal e as praxias, o que acaba por influenciar o seu potencial de aprendizagem.

De acordo com Schalock *et al.* (2010) é notória, nestas crianças, a dificuldade em organizar internamente as suas experiências e em integrar o seu esquema corporal. Neste sentido, Paasche *et al.* (2010), observam que a criança nem sempre está consciente do espaço que a rodeia ou não procura explorá-lo.

Na continuidade destas dificuldades, Troncoso e Cerro (2008) referem alguns aspetos psicomotores, que interferem na motricidade global, tais como o equilíbrio e a tonicidade, e na motricidade fina, como a preensão do material ou a coordenação motora em função da atividade. Sobre estas capacidades motoras, sejam globais ou finas, Paasche *et al.* (2010), na linha dos restantes autores, alertam para o seu desenvolvimento tardio.

Segundo Coppede, Campos, Santos e Rocha (2012) as crianças com T21 revelam um desempenho motor fino e funcionalidade inferior àquelas que têm a mesma idade, manifestando dificuldades em desempenhar tarefas que exijam destreza e coordenação manual. Estes autores concluem, através do seu estudo, que as habilidades que envolvam controlo e planeamento motor, perceção visual e integração visuomotora necessitam de mais tempo de maturação.

No que diz respeito às características comportamentais/emocionais e de interação social, Paasche *et al.* (2010) definem estas crianças/jovens como sendo alegres e afetuosas, aspetos que podem facilitar a interação social.

No entanto, Rodrigues e Alchieri (2009) não partilham desta opinião considerando que tal caracterização é um estereótipo que não corresponde à realidade, afirmando que as crianças terão um temperamento próprio como qualquer outro indivíduo, sendo que os problemas emocionais e de conduta estão na maioria das vezes associados a fatores ambientais, nomeadamente familiares. Os mesmos autores observam que a questão da afetividade é fundamental para as relações interpessoais, pois se a criança apresenta

difficuldade em comunicar com os outros irá ter consequências nas relações afetivas, por não conseguir compreender e exteriorizar a sua vinculação social.

Para Paasche *et al.* (2010) é também comum estas crianças/jovens apresentarem dificuldades nas trocas sociais devido às capacidades de autonomia não serem adequadas à idade e por terem um comportamento socio-emocional problemático. Nestas situações, é possível que se verifiquem, na opinião de Troncoso e Cerro (2008), episódios de resistência perante a realização de uma tarefa, que podem ser reflexo não só da falta de motivação, mas por medo do fracasso. Ainda de acordo com Paasche *et al.* (2010), a criança pode exibir menos competências de resolução de problemas e de gestão das situações.

Sobre esta matéria, Einfeld e Emerson (2008) mencionam que nestes indivíduos são frequentes os problemas concomitantes ao nível cerebral que podem aumentar as possibilidades de distúrbios comportamentais, tais como prejuízo no lobo frontal que acarreta um maior número de situações de impulsividade. Também as dificuldades sensoriais aumentam o risco das psicopatologias, tais como comportamento antissocial/agressividade, afastamento social, estereotipias, hiperatividade, verbalização repetitiva, ansiedade/tensão/medo e automutilação.

Segundo os autores, todos estes fatores psicopatológicos trazem desvantagens sociais, pois há uma redução na capacidade para encontrar soluções criativas e adaptativas em função das situações ou desafios com que se depara. Os estudos de Dykens, Hodapp e Evans (2006) apontam para um perfil de desenvolvimento nesta população que indica, sobretudo, fragilidades significativas na comunicação no que se refere às habilidades do quotidiano e às habilidades sociais.

De acordo com Schalock *et al.* (2007) são também inconvenientes para a interação social as dificuldades ao nível da inteligência conceptual (comunicação, cognição e aprendizagem) e da inteligência prática e social, tal como referido anteriormente.

Torna-se por isso essencial, no âmbito deste estudo, observar de que forma as competências adaptativas são importantes para a funcionalidade da população com DID e, simultaneamente, verificar a importância do envolvimento onde a intervenção deverá ocorrer, procurando caracterizar os fatores comportamentais e os apoios que estão implícitos num contexto ecológico.

2. Comportamento adaptativo

A atual definição de DID traz consigo o impacto daquele que é um dos seus critérios de diagnóstico e de intervenção: o constructo de comportamento adaptativo (Santos & Santos, 2007; Santos, & Morato, 2012b; Tassé et al., 2012).

Este conceito, responsável por uma definição mais funcional dos indivíduos com DID, passa a evidenciar a importância que o envolvimento pode ter na sua evolução e desempenho, através da qualidade da interação que proporciona ao sujeito, e do tipo e intensidade dos apoios que oferece (Santos & Morato, 2012b).

Baseando-se nos resultados e teorias de diversos investigadores em estudos que os próprios têm realizado com a população portuguesa, nos últimos dez anos, Santos e Morato (2012b) definem o comportamento adaptativo como sendo: “o conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspetos e tarefas no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e responsabilidade social, que através de ajustamentos vários procura a adaptação às expectativas socioculturais e étárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade” (p 28).

Neste sentido, o constructo de CA, ao traduzir dimensões práticas e concretas, passa a ser adotado como um critério de avaliação nas DID. Santos e Morato (2012a), baseando-se nos autores originais da versão norte-americana da Escala de Comportamento Adaptativo (Lambert, Nihira & Leland, 1993), apontam três componentes fundamentais, na avaliação do CA, que deverão ser consideradas em relação ao escalão etário e ao contexto ecológico: a responsabilidade pessoal, a responsabilidade social e o funcionamento independente ou a autonomia do sujeito.

Estes aspetos refletem, de acordo com Luckasson & Schalock (2012), uma preocupação crescente com o desenvolvimento de um perfil mais funcional nas DID, trazendo um olhar diferente sobre a vida destes sujeitos, exigindo que as necessidades e o potencial de cada um sejam considerados e valorizados.

Desta forma, os autores, destacando o comportamento adaptativo como uma dimensão essencial ao Funcionamento Humano, para lá de outras dimensões, como o Funcionamento Intelectual, a Saúde, a Participação e o Contexto, defendem aquilo que identificam, como a abordagem funcional. Esta terminologia, trazendo consigo uma perspetiva virada para a compreensão alargada do funcionamento humano nas DID, propõe um modelo onde as cinco dimensões interagindo com os sistemas de apoio serão

responsáveis pelo funcionamento humano em sociedade, que por sua vez irá reciprocamente refletir-se na funcionalidade individual.

À semelhança deste modelo, Allen-Meares (2008) defende uma perspectiva ecológica do constructo de CA, por oferecer uma compreensão do indivíduo e do seu envolvimento, partindo da natureza das suas transações e considerando igualmente a reciprocidade e a mutualidade.

Esta perspectiva ecológica inclui necessariamente a influência do meio cultural, que através de três níveis ou sistemas ecológicos irá interferir no comportamento. A autora, reportando ao contexto escolar, inclui o aluno, a família e os professores num microssistema, define mesossistema aludindo à conexão entre o estudante e o seu processo educacional e destacando a importância de se refletir se a escola promove a expressão e identidade cultural ou força a assimilação, e por último, com o macrossistema propõe a avaliação do modo como as normas ou as regras podem afetar a comunidade de estudantes.

Com esta visão alargada sobre os diferentes níveis de envolvimento do aluno, conforme exemplifica, Allen-Meares (2008) alerta para a consideração do papel do meio cultural, através da relação dos três sistemas, sobre o comportamento adaptativo e a vida do sujeito.

Canha e Neves (2008) aproximam-se desta visão do funcionamento humano alargado ao contexto ao definirem o comportamento, como um efeito social que depende de dois aspetos: a pessoa e a situação. Nesta perspectiva, alertam para a importância de se observar o indivíduo contextualizado, pois se, por um lado, o comportamento social depende daquilo que um indivíduo comunica (verbalmente ou fisicamente), por outro também depende do tipo de recetor/meio. Assim, realçam nesta questão o contexto onde se insere o indivíduo, como uma variável fundamental, considerando que as aptidões deste terão que ser compatíveis com as exigências do meio envolvente. Deste modo evidenciam a inevitabilidade de se avaliar a capacidade de se adaptar a um contexto específico para lá das aptidões em determinados domínios.

Baseando-se em Dubois e Felner (1996), Canha e Neves (2008) apresentam um Modelo Quartipartido da Competência Social no qual identificam quatro componentes: aptidões cognitivas, aptidões comportamentais, competências emocionais, motivação/expectativas. No entanto, para estas autoras tais domínios, embora necessários, não chegam para que o indivíduo seja competente socialmente; pois a capacidade de responder de modo adaptativo é determinante.

Luckasson e Schalock (2012) consideram o constructo de CA multidimensional pois constatam que lhe é inerente um conjunto de aptidões, passíveis de serem apreendidas e postas em prática pela pessoa no seu dia-a-dia: as conceptuais, as práticas e as sociais. Estas três dimensões traduzem, de acordo com Santos e Morato (2008), áreas gerais de capacidades adaptativas.

Tais áreas concentram diversas habilidades adaptativas, que permitirão à pessoa conquistar autonomia e otimizar a funcionalidade. No entanto ao revés, limitações ao nível das condutas adaptativas refletem-se na vida diária em diversas áreas de desempenho, assim como no plano afetivo, indo dificultar a capacidade do sujeito em responder às exigências do meio. Neste caso poderão observar-se limitações de ordem diversa, sejam nas capacidades intelectuais, na participação ou interação, nos papéis sociais e no contexto, como recetor ou como sistema de apoio/resposta (Santos e Morato, 2012b).

Também Cunha e Costa (2005) questionam se a adequação comportamental face ao contexto social não deverá considerar igualmente o comportamento desadaptado, quando conflitos vários refletem dificuldades no ajuste ou na capacidade de negociação do indivíduo. Baseando-se em Morissette (1994) e Cherniss (2002), as autoras propõe que a possível resolução de tais conflitos possa não depender exclusivamente da capacidade cognitiva do sujeito, mas essencialmente das suas competências sócio afetivas.

Verdugo, Navas, Urríes, Gómez e Arias (2012), sobre a relação entre tais constructos de inteligência e de conduta adaptativa, consideram-nos independentes embora interligados, e ambos multidimensionais por considerarem três domínios de execução semelhantes: intelectual, prático e social.

Segundo Morato e Santos (2007) é necessário que a observação de determinada dificuldade adaptativa seja amplificada, contemplando a dimensão evolutiva, a forma como se manifesta e o contexto, e que influencie o projeto de reabilitação no sentido de alcançar o objetivo essencial, a compatibilidade mais adequada entre o indivíduo e o meio.

Verdugo e Bermejo (2001), citados por Roque e Santos (2012), defendem uma intervenção nas DID focada na competência social, justificando que esta habilidade sendo pobre nestes sujeitos, fundamentalmente por constrangimentos na capacidade de comunicação (verbal ou não-verbal), afeta a interação social.

Neste sentido, Roque e Santos (2012), corroborando esta ideia, defendem que no âmbito educativo seja igualmente dada prioridade à intervenção, que vise melhorar esta

área adaptativa consoante o sujeito e o seu contexto, promovendo programas de apoio direcionados para as competências sociais.

Também Luckasson e Schalock (2012), tendo presente uma compreensão alargada da multidimensionalidade do funcionamento humano e os processos de dinâmica entre o sujeito e o contexto social, reivindicam a importância do papel dos envolvimentos, através de sistemas de suporte interativos responsáveis pela relação entre dimensões individuais e sociais, incluindo nestas as áreas socioeconómica, da saúde e do bem-estar.

Santos e Morato (2012b) consideram que a sociedade, através da qualidade dos apoios e de serviços educativos, deve criar dinâmicas no contexto dos indivíduos com DID que atue sobre diversos aspetos do âmbito comportamental, que tão necessários são para o desenvolvimento de um perfil funcional, e que por sua vez são inevitáveis à conquista da independência e da responsabilidade. Os apoios, refletindo uma dimensão sociocultural, através de recursos pessoais ou sociais, deverão procurar que o indivíduo consiga integrar e desenvolver comportamentos desejáveis para alcançar o equilíbrio entre sociabilidade e individualidade.

Para Santos e Morato (2002) o comportamento adaptativo nas crianças/jovens pode ser fruto de processos ensino-aprendizagem, mas para tal o contexto escolar deve promover experiências que visem o aspeto socio-emocional.

O processo educativo, de acordo com Roque e Santos (2012), deve apostar em metodologias e instrumentos que incidam nas funções adaptativas de cada aluno, atendendo às necessidades ou áreas mais fracas específicas de cada um, recorrendo às suas áreas fortes e enquadrando-o devidamente em função da idade e do meio onde se insere.

Este tipo de intervenção, segundo Santos e Morato (2002, 2012a), deverá ter como principal preocupação a formação pessoal e social dos alunos, procurando capacitá-los para a vida diária e para um papel ativo na sociedade. Deste modo, o processo educativo vai no sentido de facilitar o desenvolvimento, não se limitando à transmissão de conteúdos e promovendo a relação do aluno consigo próprio e a sua interrelação com os outros, apostando, assim, na construção de atitudes. Os autores, partindo da premissa de que o homem existe primeiro como ser social e só depois como académico, afirmam a necessidade de se promover um contexto ecológico, criador de apoios e de programas, que visem a inclusão e valorizem as atividades de promoção sociocultural, tendo em vista o fim último: a participação plena das DID em tal contexto.

Para a elaboração de tal plano de reabilitação, onde apoios e programas deverão ir ao encontro da individualidade, os mesmos autores sublinham a importância de uma prévia recolha de informação através da avaliação das suas capacidades adaptativas. Tal avaliação, sem se basear exclusivamente em parâmetros de teor académico-escolar, terá a obrigação de dar prioridade e ênfase às vivências quotidianas das pessoas com DID, atendendo ao seu escalão etário e ao grupo sociocultural em que se inserem, procurando observar e aferir nos sujeitos que comportamentos deverão ser adotados e ajustados às diversidades das exigências e das condições impostas pelo contexto ecológico (Santos e Morato, 2002, 2012c).

Com tais critérios, onde a relação do sujeito com o envolvimento e os processos afetivos se evidenciam, verifica-se que a teoria do Comportamento Adaptativo contribui para destacar a importância cada vez mais crescente do quociente emocional (QE) em detrimento do quociente da inteligência (QI), que no entender de Santos e Morato (2012b) tem um valor rotulador e redutor, sugerindo exclusivamente as potencialidades individuais sem contemplar o envolvimento real do sujeito tão determinante para o desempenho.

De acordo com Cunha e Costa (2005) a intervenção educativa terá que apoiar o indivíduo com DID, sem se ficar pelo funcionamento intelectual, mas fundamentalmente focar-se na sua inteligência social e prática, procurando levá-lo a desenvolver comportamentos adaptados perante as exigências ambientais. As autoras verificam que na manifestação de comportamentos desadaptados nos sujeitos com DID há implicações não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e social.

Partindo destes princípios, as autoras defendem uma intervenção que atenda ao domínio afetivo e social, pois observam que os sujeitos com comprometimentos nestas competências revelam dificuldades por um lado no reconhecimento da sua dimensão pessoal enquanto ser com características próprias, e por outro lado em adotarem comportamentos socialmente aceites.

Este tipo de intervenção vai ao encontro de perspetiva humanista que, para Allen-Meares (2008), fundamenta a teoria do Comportamento Adaptativo; a autora defende adotando tal princípio que a educação deverá atender prioritariamente aos sentimentos dos alunos e aos seus problemas comportamentais.

Para Cunha e Costa (2005) o apoio deve passar pela elaboração de estratégias que, procurando alcançar o desenvolvimento pessoal e social, se disponham à eliminação de comportamentos desajustados e à aquisição ou transformação de certas características

afetivas. Sugerem, por isso, que o indivíduo seja incentivado não apenas a desenvolver autonomia e responsabilidade, mas também a explorar o seu universo interior, os seus sentimentos, através do reconhecimento e afirmação do Eu e do reconhecimento da perspectiva do outro.

Esta questão, ainda que colocada noutros termos, é igualmente evidenciada por Canha & Neves (2008), ao considerarem que na base do desenvolvimento de competências sociais está o desenvolvimento da autoconsciência, do que se quer e do que se sente, aspetos fundamentais para que as percepções dos outros não se tornem superficiais ou erradas.

Segundo Fonseca (2005), com a construção do Eu ocorrem processos dialéticos de satisfação-frustração, relacionados com a interdependência das respostas motoras e dos estímulos (sensoriais), que contribuem para a construção de respostas adaptativas em função daquilo que o sujeito experimenta e das suas necessidades. Para o autor, a adaptação resulta da combinação de forças sociais e biológicas, onde o corpo é um promotor essencial deste processo, pois, gerando diferentes formas de ação sobre o meio, exprime fatores psíquicos ou da consciência que resultam da dialética entre fatores biológicos, afetivos e fatores sociais ou culturais.

Roque e Santos (2012) relacionando ambas as dimensões, pessoal e social, entendem que o desenvolvimento da inteligência prática, no contexto do quotidiano, requer que o sujeito abarque uma multiplicidade de comportamentos esperados face a variados contextos e situações. Sendo necessário que para tal, e como advogam Santos e Morato (2012b), consiga integrar um conjunto de condições sensório-motórico-cognitivas, com base nas experiências adaptativas, para que alcance o conhecimento de factos sobre objetos, pessoas e situações do envolvimento.

A intervenção atual nas DID deve procurar contribuir para a diminuição do reportório motor-social considerado inadequado, tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais ou relacionais e de atividades necessárias ao seu quotidiano, propondo para tal um alargamento do reportório comportamental, que inclua a assertividade, a autodeterminação e a afirmação do Eu (Santos e Morato, 2012c)

De acordo com Santos e Morato (2002), a afirmação do Eu e os aspetos afetivos sendo fatores importantes para a interação com o mundo exterior, deverão ser alvo de intervenção. Neste sentido propõem práticas que atendam aos aspetos psicomotores, que incluam a noção de corpo, e que promovam a aquisição de habilidades/estruturas,

importantes para a evolução socioemocional e cognitiva, através de experiências concretas.

Fonseca (2005), citando Damásio (1999), alude ao corpo, orgânico e psíquico, como uma unidade, simultaneamente síntese do eu e fronteira entre o eu e não-eu. O corpo aparece assim como corpo-sujeito que assume por si próprio e em si próprio a expressão de estar no mundo. Deste modo, Fonseca refere-se ao corpo como a consciência que permite a relação de comunicação e de adaptação ao mundo exterior e como o veículo exclusivo de comportamentos e meio privilegiado de aprendizagens, pois medeia a relação entre a ação e a situação ou entre a motricidade e o contexto.

Também para Santos e Morato (2002) o movimento ou função motora (inerente à ação) oferece experiências fundamentais para vários domínios do CA ao estruturarem e impulsionarem interações com o mundo exterior. Assim, neste sentido, sugerem o corpo como principal instrumento de intervenção considerando-o de forma privilegiada por estar automaticamente disponível, por permitir partir sempre do lado concreto das atividades, por se afirmar na relação entre o Eu e o exterior, facilitando ao sujeito a descoberta de si mesmo e dos outros.

Para tal, torna-se importante a definição da consciência corporal, investigando a construção do eu-pessoal e do eu-social, e analisando de que forma fundamenta as relações entre o Eu e não-Eu, aspetos importantes na adoção de condutas adaptativas.

Desta forma, e na sequência do objeto deste estudo, procurar-se-á, em seguida, proceder não só à contextualização da noção corporal, como também ao enquadramento das expressões artísticas como apoio e estratégia a utilizar na intervenção (educativa, reeducativa e terapêutica) de jovens com DID.

3. Consciência Corporal

Sendo a consciência corporal um constructo reconhecidamente multidimensional, não cabe neste estudo a realização de um trabalho exaustivo e comparativo entre autores e correntes, mas sim evidenciar algumas teorias que possam contribuir para a compreensão do papel do corpo no desenvolvimento da consciência. Neste âmbito, procura-se também refletir, pela via da corporeidade, sobre o ser humano na sua relação consigo e com o envolvimento, e de que forma esta influencia a elaboração da consciência que o sujeito tem de si mesmo. Podendo todos estes aspetos serem determinantes para o processo de desenvolvimento pessoal, verificou-se a necessidade

de incluir nesta pesquisa bibliográfica estudos diversos sobre possíveis fatores importantes para a Consciência Corporal que se evidenciam nos sujeitos com a condição das DID assim como possíveis causas e consequências.

3.1. Esquema corporal e Imagem Corporal

A noção de corpo desenvolve-se à medida que o sujeito vai alcançando a tomada de consciência de si próprio. Fonseca (2005) mostra que a noção que o sujeito tem de si mesmo resulta de uma evolução ontogénica favorecida por experiências que se situam na periferia do corpo e são transformadas pelas próprias sensações corporais. Esta integração corporal necessita que a estrutura mental se envolva em diferentes níveis de vigília, de forma inconsciente, semiconsciente ou consciente.

Os processos inconscientes encarregues da regulação vital serão as bases dos processos de consciência, que dão ao sujeito outro nível de informação sobre si próprio. As experiências que permitem ao organismo sensações (sentidas) possibilitar-lhe-ão também alcançar sentimentos (conhecidos), ou seja, que o sujeito alcance o saber, superando o ser e o fazer. Contudo, tal só poderá ocorrer quando se instalam novos patamares de vigília, através de um eu (Damásio, 2010).

A consciência dá ao sujeito a experiência direta da mente, mas o cérebro só constrói a consciência através da criação deste eu. De acordo com Damásio (2010) “a essência do eu é vista como o focar da mente sobre o organismo material que ela habita”, sendo necessário que o eu tenha um papel interno ativo, não podendo manter-se como observador externo na relação corpo-mente.

A criança, para se reconhecer como “entidade atuante”, necessita de encontrar e interagir com o mundo que a envolve assim como de se identificar nesse mesmo contexto, acedendo ao eu-Pessoal (ou ao Eu psíquico). Contudo, tem de adquirir previamente um eu-Corporal (tátil, quinestésico, vestibular, propriocetivo, motor), ou seja desenvolver a aquisição do conhecimento corporal (Fonseca, 2005).

Este corpo, como afirma Fonseca (2005), mais próximo do inconsciente do que a palavra, pelo tónus, postura, mímicas e atitudes, respiração, tensões, encontra na relação eu-corpo o meio de alcançar a consciência. Para tal, os neurónios espelho, que Damásio (2010) define com a expressão “como se”, para aludir ao seu papel funcional, têm uma função fundamental. Permitindo a simulação de um estado corporal (mesmo que na realidade não esteja a acontecer) nos mapas corporais do cérebro, dão-lhe a possibilidade

de alcançar a representação do corpo, o que por sua vez dá ao sujeito a capacidade de criação do eu.

Para este autor, o corpo tendo um papel central no mapeamento cerebral é o primeiríssimo foco das suas atenções. A comunicação corpo-cérebro é bilateral, se os pensamentos desenvolvidos no cérebro suscitam estados emocionais expressos pelo corpo também o corpo pode alterar a paisagem cerebral e, dessa forma, alterar os pensamentos. Como afirma Damásio, baseando-se em estudos neurológicos, há uma necessidade funcional que obriga à união corpo-cérebro provocada pela relação com o meio exterior. Pela via da Fenomenologia, para Merleau-Ponty (1908-1961) segundo Rodrigues (2005), o corpo é igualmente referido como vivência ou “espaço funcional”, definindo-se na relação permanente e ativa com o envolvimento.

O corpo cenário de experiências vivenciais cognitivas, afetivas e orgânicas é a consciência e a síntese do eu (Fonseca, 2005). Por sua vez, este eu, para alcançar a consciência de si, necessita do corpo, pois depende das experiências que norteiam a relação do corpo-cérebro com o seu envolvimento (Damásio, 2010).

Tais vivências convocam naturalmente a atividade sensorial. É necessário que as “portadas sensoriais” se abram para que o organismo não fique encerrado na inconsciência da sua própria identidade. Contudo, a consciência de si próprio só irá alicerçar-se sobre as percepções que decorrem dessas experiências sensoriais, quando o corpo é o ator independentemente dos envoltórios (Pérennès, 2012).

Este homem que age tem necessidade de ter consciência, em cada instante, da sua postura e movimentos, graças aos sentidos vestibular e proprioceptivo, assim como do espaço que o envolve, ajudado pelo sentido da visão. Nesta atividade sensorial e perceptiva é necessário o cérebro relacionar-se com o corpo através da ação e da presença do eu como mentor. De acordo com Kranich (2000, 2006) tal ação, fruto da intenção, ocorre com a ativação das regiões frontais e parietais do cérebro, que intensificando-se servem de suporte neurológico para as representações do movimento havendo, contudo, já um processo preparatório inconsciente e um momento da decisão que é quase intemporal. No entanto, quando o homem age com o seu corpo, com a sua organização motora, é necessário que se ative uma faculdade anímica que impulse o movimento, ou seja, a vontade e quando esta vontade é ativada está sob a tutela da atividade cerebral. Esta planificação da ação implica ainda outros processos corporais associados à atividade motora, como a aceleração do ritmo cardíaco, da pressão arterial e o aumento

da duração da inspiração. Desta forma, o homem implica-se também com o seu sistema rítmico.

A compreensão do corpo até agora apresentada é, tal como afirma Tavares (2001), baseada na “percepção-intenção” e “corpo-motricidade”. Tais inter-relações traduzem, nas palavras deste autor, um corpo não redutoramente objeto anatómico, mas um devir, um “fluxo imparável”, um “centro comunicacional” da ligação sujeito-objeto e, como tal, veículo de atribuição de significações às coisas. Assim, o conceito de corpo é elaborado, não só pela sua relação com o envolvimento, mas também pela dependência do próprio observador. Deste modo, a interpretação do corpo é completada pelo olhar daquele que sobre ele incide e não algo preexistente.

A ênfase na relação sujeito-objeto e no “olhar” do sujeito sobre o objeto/acontecimento é também referida por Damásio (2010) quando afirma que é da relação entre as imagens do eu e as imagens que não pertencem ao sujeito que nasce a mente consciente. Ou seja, para a mente consciente concorrem várias imagens diferentes elaboradas pelo sujeito. Por um lado, aquelas que descrevem os objetos na consciência e, por outro, as diferentes imagens que estão relacionadas com o próprio sujeito: as imagens que resultam da perspectiva a partir da qual os objetos estão a ser mapeados, ou seja o “ponto de vista” dado pela visão, tato, etc.; as imagens que traduzem o sentimento que os objetos estão a ser representados pelo próprio; aquelas que se referem ao sentimento que o sujeito tem sobre a sua capacidade de agir e de que as ações estão a ser concretizadas com o seu corpo; e as imagens que se associam aos sentimentos primordiais que dão significado à existência do corpo vivo independentemente dos objetos com que se relacione.

Quando o homem age enquanto “eu” ele não se entrega apenas ao que faz, ele sabe-se ator ativo em cada momento. A sua natureza voluntária, como afirma Steiner (1861-1925) citado por Kranisch (2000, 2006), é fortalecida pela certeza de que se reconhece a si próprio: assim, o eu representa aquilo que no sujeito está mais próximo da vontade. O eu conferindo ao sujeito a sua individualidade, “centro do seu ser”, traduz aquilo que lhe permite perceber os seus estados interiores, saber o que está a sentir ou a perceber em relação ao seu redor. Este conhecimento que tem de si mesmo e que impulsiona à ação é animado pelo sentir, atividade anímica responsável por imagens que permitem ao sujeito aprofundar a capacidade de viver interiormente as coisas.

Para a elaboração destas imagens (padrões neurais transformados em padrões mentais no cérebro) as portadas sensoriais assumem um papel fundamental seja, como

afirma Damásio (2010), na construção de aspetos qualitativos, seja na construção da perspectiva, dado que, para o desenvolvimento da consciência concorrem não só as imagens que descrevem o objeto, como também a sua relação com o organismo através de imagens sensoriais e de sentimentos corporais.

A interioridade desenvolvida pelo sujeito só começa com os sentimentos quando ele se implica. Os sentimentos não são a imagem das coisas exteriores, mas a vida interior, de cada um, impregnada de simpatia e antipatia. Os sentimentos resultantes das respostas às percepções ou representações estão dependentes de um duplo movimento: do pensamento que é reativo ao que recolhe e da vontade que ao contrário se revela ativa a partir do próprio indivíduo. Representação e vontade são dois polos: de um lado, o sujeito volta-se para o mundo exterior e forma as imagens desse mundo, sabendo que as representações designam sempre qualquer coisa do objeto e que graças a elas pode conhecer o mundo; do outro lado, a vontade, traduzida em movimentos, que reflete o “ser em si” com a sua intencionalidade. Inspirado pela trimembração do organismo humano proposta por Steiner (1861-1925), Kranisch (2000, 2006) identifica como essencial nesta relação entre os dois polos, cognitivo e motor, os sentimentos desencadeados, que envolvem o sujeito de outra maneira, pois só com eles o mundo ganha uma significação pessoal.

No contacto sujeito-objeto o corpo não se submete ao exterior mas filtra-o. O corpo-participante, que se expressa pela motricidade e pela intencionalidade, transforma-se em corpo-sensível, ao observar e contemplar. Tavares (2001) revela deste modo um corpo que se afirma também pela subjetividade. Para Greiner (2006) a subjetividade resulta da capacidade que o sujeito tem de criar imagens e de as transformar, mas estando sempre ligado à imagem que elabora de si-mesmo durante o ato de perceber e de responder a uma entidade externa. Neste diálogo, corpo-realidade onde o eu convocado pelo corpo contribui para a significação da realidade, através do corpo sensível, abre-se um caminho para outro nível de consciência (Tavares, 2001).

Damásio (2010) referindo-se ao sentir da percepção, menciona os efeitos dos *qualia* produzidos pelo cérebro, como responsáveis pelas emoções e sentimentos criados por imagens distintas através de experiências subjetivas que provocam qualidades sensoriais específicas na mente de cada sujeito. Esta atividade subjetiva relacionada especificamente com o estado do organismo segue todos os mapas percetuais. Assim, “os *qualia* completam a construção da mente, eles fazem parte do conteúdo que vem a revelar-se pelo processo do eu” (Damásio, 2010, p.323).

Pérennès (2007) e Kranisch (2006), dando seguimento à teoria de Steiner (1861-1925), defendem que o Sentir, Pensar e Vontade refletem vários graus de consciência. Ao sentir equivale uma consciência intermediária entre, por um lado, a lucidez completa permitida pelo sistema neuro-sensorial, através do qual o homem plenamente consciente se manifesta através do seu pensar ou das suas observações sensoriais, e por outro, a inconsciência do sistema metabólico-motor, pois o homem embora tenha a representação dos motivos e dos resultados inerentes à ação, já o funcionamento e a realização do impulso volitivo são-lhe completamente ocultos. Para Gallagher (1985, 1995, 2005), citado por Vignemont (2009), o esquema corporal opera automaticamente ao nível “subpessoal” e, como tal, nunca se pode tornar consciente. Não há nenhum momento da vida consciente quando o homem está completamente dentro da sua postura corporal (quando caminha, está de pé ou sentado), pois a atenção não é dirigida para os membros em movimento, mas sim para o mundo.

De acordo com Kranich (2006) os domínios da consciência organizam-se em quatro etapas: o domínio da sensação que se refere aos fenómenos conscientes mais elementares onde as sensações assumem um carácter involuntário; o domínio da representação alcançado com a perceção que permite compreender o significado; o domínio da memória, que exige ao sujeito estar de forma ativa a partir de si mesmo, ou seja, já não depende exclusivamente das impressões sensoriais, podendo recordar-se de forma autónoma; e por fim o domínio do conhecimento, que, indo além do saber, procura através da consciência alcançar as leis que regem as formas e de aprender através do conceito, sendo por meio deste que o sujeito ergue a sua personalidade e desenvolve a sua atividade de pensar.

Segundo Damásio (2000, 2010) as mentes tornam-se conscientes, fruto de uma série de processos de construção do eu a diferentes níveis. As estruturas cerebrais ao produzirem o mapeamento do corpo com a elaboração de imagens mentais, permitem a existência de um proto-eu que erguendo-se a partir do corpo funciona como “um eixo em torno do qual gira a mente consciente”. O proto-eu faculta a existência de sentimentos primordiais, que garantem a experiência direta do corpo vivo sem palavras, primeiras manifestações de uma pré-consciência. Num segundo nível, onde a consciência verdadeiramente tem início, há a influência de outras estruturas cerebrais que permitem a perceção do “aqui e agora” sem influência do passado e do futuro. Esta consciência gira em torno do eu nuclear e terá a ver com a personalidade, mas não necessariamente com a identidade. A consciência alargada ou autobiográfica ocorre com

a presença do eu autobiográfico e depende da linguagem e memória, dando ao sujeito a possibilidade de alcançar o conhecimento, nomeadamente de si próprio, de uma forma mais alargada para o qual contribui a identidade e a pessoalidade conquistada por este eu.

O conceito de si-mesmo para Damásio resulta da junção de imagens que representam os aspetos mais constantes do organismo e das suas intenções com o ambiente e ou outros seres vivos. O autor (2010) vem realçar desta forma a importância da subjetividade como fomentadora da consciência alargada, na medida em que esta depende da função do Eu como orientadora do conteúdo mental para as necessidades do próprio organismo. Associada a esta forma de consciência está a experiência de sentimentos corporais, assim como dos equivalentes sinais emocionais que permitem que tal estado consciente seja observável pelos outros.

Segundo Nasio (2009) os “outros” assumem um papel essencial na construção do Eu ou do auto-retrato identitário, na medida em que este, para ser elaborado, necessita de integrar elementos lidos na expressão do corpo do outro. Desta interação social o corpo constrói cultura e é construído pela cultura, sem no entanto se assumir como objeto, mas sim como imagem ou expressão de uma individualidade singular e coletiva. É importante a relação do corpo biológico com o corpo cultural, aspeto fundamental para mapearmos o corpo como um sistema e não mais como um produto ou unicamente um instrumento (Greiner, 2006).

Assim, essencial para a estruturação harmónica e equilibrada da personalidade do sujeito será, como afirma Fonseca (2005), não apenas a relação eu-corpo, através da relação da criança consigo própria, mas também com muita relevância a relação eu-mundo e eu-outros. Neste sentido são marcantes para a criança as vivências corporais com prazer, conforto e segurança para que se possa libertar somaticamente. Deste processo depende a diferenciação que a criança possa vir a fazer entre o seu corpo e o da mãe e progressivamente face ao envolvimento, o que lhe permitirá a elaboração da sua imagem corporal.

A noção de corpo desenvolve-se na criança em função da organização do *input* sensorial (tátil-quinestésico, vestibular e propriocetivo e visual) sob a forma de imagem interiorizada ou de uma representação mental, referência interna que cresce fundamentalmente pelas relações que estabelece com o envolvimento. Por outro lado, a discriminação, identificação e localização tátil do corpo é determinante para aceder à

organização estrutural da noção de corpo e fundamental na localização precisa das diferentes partes do corpo, ou seja, o esquema corporal. (Fonseca, 2012)

Desta forma, Fonseca (2012) alude a duas designações, entre várias, na dimensão da corporeidade, a imagem corporal e o esquema corporal, que são abordadas e definidas de distintas formas consoante o campo de atuação dos diferentes autores (Filosofia, Psiquiatria, Neurologia, Psicomotricidade, Pedagogia). Concretamente para este trabalho importa ver como se podem relacionar ambos os constructos e como se referem ao desenvolvimento da consciência corporal.

Sustentando a unidade corporal Merleau-Ponty (1990), citado por Xavier (2010), contribui para a sua compreensão fenomenológica abordando os constructos, como dois polos interdependentes de um arco intencional: por um lado, o agenciador da perceção ou esquema corporal e, por outro, o agente percetor ou imagem corporal.

Nasio (2009), pela via da Psicanálise, define esquema corporal como uma representação pré-consciente ou consciente que o indivíduo tem do seu corpo e que lhe serve de referência no espaço que percorre. Quanto à imagem corporal, relacionando-a com o inconsciente, o consciente e com o Eu, define-a interpretando a ideia de imagem inconsciente do corpo, proposta por Dolto (1981, 1984, 1997), e a imagem especular ou imagem exterior refletida no espelho, consoante Lacan (1953, 1998). Vem, deste modo, elaborar uma teoria de imagem mental do corpo assente em três tipos de representações: a imagem nominativa, equivalente à particularidade física que singulariza cada parte do corpo; a imagem mental das sensações físicas tradutoras de “Eu sinto o meu corpo”, na consequência de uma imagem mental inconsciente (protoimagem) que pode permanecer inconsciente, tornar-se consciente ou exteriorizar-se numa ação; a imagem do espelho, ou seja, a imagem visível que o sujeito tem do seu corpo, resultante da imagem especular e que pode ser apreendido no espelho, projetado num quadro ou percebido no outro.

Como defende o autor estas duas últimas imagens corporais, a da “cabeça” e do espelho, sentida e vista, que resultam das relações entre o sujeito e o outro, constituem em conjunto o eu de cada um. Também Damásio (2010) vem relacionar a imagem corporal com o desenvolvimento do eu e com os sentimentos, salientando o seu papel para que o sujeito (re)construa uma imagem de si. Numa fase pré-consciente os sentimentos primordiais conferem ao sujeito mapas percetuais do seu corpo que lhe permitem uma experiência direta no espaço/envolvimento, mas ainda como Proto-Eu. A partir do momento em que surge a possibilidade de o sujeito desenvolver imagens

sentidas relacionando-se subjetivamente como objeto de contacto, é possível a evolução para sentimentos de conhecimento e paralelamente para um Eu-nuclear.

Já no âmbito da Psicomotricidade, Rodrigues (2005), conforme aborda na sua tese dedicada à representação espacial do corpo, relaciona o Esquema Corporal com a estrutura neuromotora que permite ao sujeito a autoconsciência do seu corpo anatómico, quando necessita de reagir em relação ao envolvimento. Relativamente à imagem corporal evidencia, também, uma conexão com o contexto, contudo o sujeito pode experimentar noções diferentes do seu próprio corpo em função dos fatores exteriores e de si próprio. Ou seja, refletindo o corpo pela via da corporeidade e enquadrando-o sociologicamente, o autor afirma que a imagem corporal não é constante, mas sim resultante de metamorfoses provocadas pelos contextos, o que justifica a pluralidade de imagens corporais (Rodrigues, 2005).

Para o esclarecimento destes conceitos importa também realçar as definições que Greiner (2006) sinteticamente elabora num estudo cultural alargado dedicado ao corpo. Assim, define esquema corporal como um sistema pré-consciente que desempenha um papel dinâmico no controlo da postura ou movimento e imagem corporal como uma representação mental que o sujeito tem do seu corpo, que se baseia na junção do corpo anatómico com as perturbações que o entorno lhe causa.

Continuando pela via da Psicomotricidade, Le Boulch (2005) diverge não distinguindo os constructos. O esquema corporal resulta da união da imagem visual do corpo com as sensações táteis e cinestésicas correspondentes, ou seja, o autor identifica a imagem corporal como sendo a conjunção da etapa do corpo vivido (que corresponde ao corpo identificado pela criança como seu próprio Eu) com a etapa do corpo percebido (que corresponde à organização do esquema corporal resultante das sensações corpóreas, da noção espacial do corpo e do domínio dos movimentos).

Segundo o autor, o processo de estruturação do esquema corporal é constituído por estas duas etapas e conclui-se com a etapa seguinte do corpo representado, aquela em que a criança consegue alcançar a representação mental do corpo paralelamente ao domínio dos seus movimentos, assim como a possibilidade de programar mentalmente ações em torno do objeto e de seu próprio corpo.

Na busca de uma ligação entre psicanálise e psicomotricidade, Paim e Kruehl (2012) baseiam-se no modelo de Levin (2002, 2009) que distingue corpo de esquema corporal e de imagem corporal, construindo para o efeito um esquema que relaciona os constructos:

- a relação entre Imagem Corporal e Corpo alicerça o Esquema Corporal (controle sobre a postura corporal, tônus muscular, intencionalidade sobre os movimentos e praxias só são possíveis se a imagem corporal estiver consolidada);
- a relação entre a Imagem Corporal e o Eu vai dar a possibilidade de o sujeito se identificar com a sua imagem (aqui o sujeito assume a imagem do corpo como própria; vai constituir-se o Eu como reconhecimento de sua imagem especular);
- a relação entre o Corpo e o Eu vai demarcar a dissemelhança entre o corpo (carne) e o eu (psíquico), onde o sujeito se reconhece. Por fim, referindo-se ao ponto de interceção dos três constructos, o autor designa-o por efeito da passagem pelo campo do outro.

O outro ou o não-eu é fundamental à diferenciação do sujeito. O desenvolvimento da imagem corporal que vai ocorrendo com este processo tem, por sua vez, um papel basilar para que a criança possa compreender o seu esquema corporal. No entanto, a imagem corporal também depende deste como intérprete e confere ao esquema corporal uma tal singularização que determina a identidade do sujeito. É com o reconhecimento da sua imagem que o sujeito pode alcançar uma identificação primordial vivenciando o seu corpo como totalidade unificada (Barth, 2007).

O corpo, nas suas múltiplas representações, interpretações, convergentes ou discordantes, impõe-se assim, com manifesta importância nas áreas da saúde, refletindo-se também na área da educação. Neste âmbito, considerou-se pertinente destacar alguns estudos que evidenciam a importância da consciência corporal como forma de o sujeito se reconhecer a si mesmo, unidade mente-corpo, na sua relação com o mundo.

Barros (2005) desenvolvendo a sua experiência na área da educação vem, num estudo empírico dedicado à imagem corporal como veículo do sujeito se descobrir a si mesmo, defender a consciência corporal como essencial neste processo de autoidentificação e sustentar que deverão contribuir múltiplas intervenções, psicológicas, fisiológicas e sociais. Todas elas, em intercâmbio, oferecem a vivência de uma sensação de totalidade, baseada em diversas imagens corporais que resultam de atitudes várias (físicas, mentais, emocionais). A autora evidencia o carácter dinâmico da elaboração da imagem corporal e, como tal, sempre passível de aprendizagens.

Como palco das experiências percetivas, Fonseca (2005, 2012) refere-se ao corpo como um importante instrumento no desenvolvimento de práticas pedagógico-terapêuticas. O corpo, designado como mapa corporal, por constituir um meio de caminhar no espaço que recorre às mensagens sensoriais (visuais, táteis, cinestésicas e outras), permite ao sujeito a receção e análise de tais informações. Estas informações ao

ascenderem ao córtex permitirão a consciencialização específica do corpo. Segundo o autor esta tomada de consciência do corpo é essencial à aprendizagem, não só por convocar a receção, análise e armazenamento de informações vinda do corpo, mas também porque veicula afetos e emoções vivenciadas na dimensão da corporeidade, ou seja, o cérebro como “órgão de aprendizagem” baseia-se numa hierarquia, em que as aquisições psíquicas se juntam às motoras. Formando uma unidade relacional simultaneamente provocada pelas vivências sensoriais e provocadora quando o eu atua em determinado contexto.

Kranisch (2000, 2006), baseando-se na sua prática pedagógica, defende que é importante nos primeiros anos oferecer à criança um envolvimento ricamente diferenciado criador de inumeráveis impressões, pois assim poderá fornecer ao sujeito uma boa base para o desenvolvimento da sua vida consciente. É através das sensações que o homem se insere de forma mais direta com o envolvimento, colhendo-as na sua periferia. No entanto, o autor sustenta que é necessário não confundir os sentidos, com os quais o sujeito apreende as qualidades sensíveis, com os órgãos sensoriais. A sensação de uma qualidade sensível implica a participação do corpo anímico (psíquico e afetivo) e do eu que experimenta. Para que uma qualidade sensível possa aparecer na consciência é necessário que penetre na esfera psíquica. Esta qualidade sensível inicialmente no domínio dos processos vitais que são totalmente inconscientes deve ser elevada a outro nível de consciência.

Este processo encontra paralelismo nos diferentes níveis de perceção que ocorrem com o tratamento da informação sensorial. Segundo Jimenez (2002) organizam-se hierarquicamente em três etapas percetivas: sensorial, figurativa e cognitiva. Para o autor, a perceção direta evolui para a identidade ou representação, mas será necessário que a imagem-objeto passe pelo ponto de vista do sujeito, pela subjetividade, ou seja pela etapa figurativa.

Conforme esclarece Kranisch (2000, 2006) as qualidades sensíveis não se referem apenas à capacidade de registar: elas podem ser também uma atividade na qual o homem participa alcançando a sensibilidade, ou seja, a sensação imediata passa a dar lugar ao sentimento. Este autor, apoiando-se na descrição da organização sensorial do homem, desenvolvida por Steiner (1862-1925), refere-se a três domínios através dos quais o homem recebe diferentes tipos de impressões, que deverão ser trabalhados ao longo do desenvolvimento da criança: o seu corpo, as coisas/ acontecimentos do mundo envolvente e, finalmente, o domínio que permite aceder ao ser interior daqueles que o

rodeiam. Neste estudo o enfoque é dado particularmente ao domínio do corpo, que abrange quatro sentidos fundamentais, tato, vital, movimento e equilíbrio, os quais relacionando-se entre eles permitem apreender o corpo de dentro e iniciar a noção do seu corpo.

A somatognosia ou noção de corpo para Fonseca (2005, 2012) faz parte de um grupo de sete fatores psicomotores e trata-se de uma construção polifatorial que envolve a relação com o outro e a dimensão da linguagem, pois, se de início é uma noção intuitiva, da qual decorre uma autoimagem sensorial interior, posteriormente dá lugar a uma noção especializada e localizada linguisticamente. O autor tendo como referência o modelo de Luria (1973, 1980) encontra os vários fatores psicomotores organizados em três unidades que apresentam uma estrutura hierarquizada e equivalem a três zonas corticais organizadas verticalmente umas sobre as outras: A primeira unidade, de regulação tónica e de alerta permite a integração de fatores, tais como a tonicidade e equilíbrio; a segunda unidade, de receção, análise e armazenamento da informação facilita a incorporação da lateralização, da noção de corpo e da estruturação espaço-temporal; e a terceira unidade, de processamento, de planificação da qual dependem a praxia global e a fina. Fonseca apoia-se neste modelo de Luria para compreender as relações entre o cérebro e o comportamento e consequentemente com as aprendizagens. A primeira unidade é indispensável em todas as manifestações da atividade consciente, programação de ações voluntárias ou de processos de decodificação e de codificação simbólica, permite uma percepção difusa. Na segunda unidade a percepção seletiva conduz à receção, análise e armazenamento da informação vinda do mundo exterior e do mundo interior, com esta segunda unidade é possível a decodificação da informação sensorial em informação simbólica ou representações. A terceira unidade, responsável pela programação regulação e verificação da atividade, tem um papel muito importante na organização do controlo consciente do comportamento e na autorregulação. A percepção ou a memória não são exclusivamente organizadas na segunda unidade nem a organização da motricidade na terceira, as três unidades trabalhando em conjunto, permitem a consciência de si

Indo ao encontro dos autores citados, McAllen (2005), autora de um programa aplicado em escolas inglesas, dá grande enfoque às experiências sensoriais como importante fator de desenvolvimento neuro-motor, pois irão permitir à criança apropriar-se do seu mapa corporal e desenvolver a consciência corporal. Por outro lado, verifica que o constrangimento neste mapeamento, que se reflete no reconhecimento do seu

esquema corporal, segundo a autora, acarreta dificuldades para a criança, não conseguindo desenvolver a imagem corporal nem a orientação espaço-temporal, essenciais para a sua relação com o mundo. Também Paim e Kruel (2012) da revisão da literatura concluem que o esquema corporal (assente na relação da imagem corporal e do corpo), quando mal estruturado, compromete a comunicação entre criança/jovem e o mundo exterior. Fonseca (2005, 2012), da sua prática terapêutica e do estudo empírico dedicado à Psicomotricidade, conclui que a integração sensorial estabelecida de forma adequada não compromete o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, da consciência de si próprio.

3.2. Consciência Corporal nas DID

No âmbito da consciência corporal nos indivíduos com a condição das DID, a pesquisa revelou estudos que apontam todos eles para uma consciência corporal pouco desenvolvida nestas crianças/jovens. Davina e Palácio (2009), num estudo realizado sobre a imagem e o esquema corporal de crianças com DID, verificaram que 90% apresentaram uma imagem e um esquema corporal inadequados para a idade. As mesmas autoras fazem referência a resultados semelhantes obtidos por Corrêa *et al.* (2005) na sua investigação sobre jovens com T21.

Com a realização de um estudo em crianças com T21, entre os 6 e 10 anos, sobre intervenção motora tendo em vista a formação e o desenvolvimento da consciência corporal, Frug (2001) verificou que estas, comparativamente com crianças com paralisia cerebral, tiveram dificuldade em nomear partes do corpo e suas articulações (joelho, tornozelo e cotovelo), apesar de conseguirem representar a figura humana por meio de desenhos. No entanto, Davina e Palácio (2009) destacam um estudo de Zortéa (2008) que constata, nos indivíduos com T21, uma diminuição da massa cefálica e possíveis reflexos não só no comprometimento da memória como também na capacidade de reconhecer o próprio corpo, o que pode consequentemente dificultar a reprodução de si mesmo. Esta observação vem contrariar os resultados de Frug (2001) citados anteriormente.

Esta autora observou, num mesmo grupo de indivíduos com T21, dificuldades na definição da lateralidade, na imitação de gestos e atitudes, assim como de controlo tónico, considerando que estes fatores psicomotores estavam subjacentes à fraca consciência corporal. As crianças apresentaram também dificuldades de atenção e execução sobretudo quando a tarefa exigia a combinação de várias habilidades. A autora

concluiu, assim, que existia um padrão motor que comprometia a proporcionalidade e o equilíbrio dos movimentos. Segundo Fonseca (2012) o sistema motor depende da imagem corporal construída mentalmente fruto das experiências com os objetos e outros, sendo esta ideia partilhada por Davina e Palácio (2009).

Num grupo de crianças entre os 8 e 11 anos, com dificuldades de aprendizagem, McAllen (2005) constatou que existia, também, comprometimento da consciência corporal, visível nas dificuldades reveladas em expressarem o seu esquema corporal. A autora atribuiu este facto ao desfasamento significativo do desenvolvimento neuro-motor em relação à idade observável, por vários fatores ao nível da integração sensorial: tonicidade, equilíbrio, movimento e sentido vital.

Relativamente à tonicidade, Davina e Palácio (2009) referem que a hipotonia generalizada observada nos indivíduos com T21 causa movimentos pobres, prejudicando o desenvolvimento do esquema corporal, o que na perspetiva dos autores se traduz na dificuldade que a criança tem na representação global e diferenciada do seu próprio corpo.

No que concerne ao sistema sensorial e motor, Frug (2001) refere que a alteração de ambos pode influenciar negativamente o esquema corporal das crianças com T21. Nos primeiros meses de vida, esses sistemas atuam de forma permanente, tornando-se o único meio de contato com o exterior, permitindo que a criança adquira uma série de experiências através da exploração do meio com o seu corpo e, consequentemente, diferenciando-o em relação às coisas e aos outros. Santos e Morato (2012c) face aos resultados obtidos num estudo de avaliação do CA numa amostra de sujeitos com e sem DID observam que os valores obtidos na avaliação do Desenvolvimento físico não apontam diferenças significativas até aos quinze anos, na população com DID, apontando para a hipótese das competências sensoriomotoras serem adquiridas mais tarde. A baixa qualidade de experiências sensoriomotoras, nos primeiros anos de vida, leva à disfunção no desenvolvimento psicomotor da criança, o que se reflete de diversas formas: de acordo com Blythe (2004) no equilíbrio do seu próprio corpo e na relação de equilíbrio emocional visível nas relações que estabelece com o mundo que a rodeia; segundo Davina e Palácio (2009) afeta o fator da noção de esquema corporal e outros fatores psicomotores, como a orientação espaço-temporal, a praxia fina e a global. Para estas autoras todos estes aspetos estão em diferentes graus comprometidos nas crianças/jovens com DID manifestando-se na sua relação consigo mesmo e com os outros, visível, por isso, no comportamento socioemocional. Os défices na interação,

angústias de diversa índole e perturbações somáticas ao nível das sensações cinestésicas, para Aucouturier (2010) ocorrem também por falta de estímulo ou razões biológicas. As sensações propriocetivas perturbadas têm como consequências no âmbito da tonicidade e do equilíbrio, a falta de harmonia no corpo que por vezes parece mecanizado, sendo que as crianças com perturbações a este nível, alargam a distância dos pés para terem um polígono de base ampla e tem uma lateralidade mal definida. Ao nível das sensações exteroceativas, as dificuldades manifestam-se quando as crianças têm uma perceção errada do tempo e do espaço, o que se reflete na consciência corporal, pois a noção de si próprio forma-se e estrutura-se através da relação individual com o espaço.

Indo ao encontro desta ideia, Freitas e Israel (2008) sugerem que a organização interna do ser humano se reflete diretamente na organização externa do mesmo e consequentemente envolve todos os possíveis movimentos corporais. Estas autoras constataram que, depois de um plano de intervenção de promoção do desenvolvimento do esquema corporal que durou dois anos, baseado em ações educativas psicomotoras facilitadas por projetos, os alunos passaram a ter maior independência funcional, aumentaram a iniciativa face às atividades de vida diária, conquistaram autoestima e desenvolveram a perceção. Para as tais ações contribuíram estratégias educacionais que envolveram diversos recursos para estimular a aprendizagem, como a música, a pintura, a dança, os cuidados pessoais ou o artesanato.

É pois, baseado nestes resultados e na análise da literatura que se torna pertinente abordar o tema da inclusão da corporeidade na dimensão educativa.

4. Fundamento para um Programa de Intervenção através da Terapia Artística

De acordo com Damásio (1995), “corpo que não age não representa, corpo que não age não sente. E logicamente corpo que não age e não sente, também não pensa”. O corpo, tradutor do ser na sua totalidade, necessita de receber estímulos exteriores e de realizar experiências que lhe permitam articular o neuronal e o psíquico, o biológico e o social. Neste sentido, o corpo assume-se como o potencial instrumento expressivo de afirmação e de organização do Eu-individual e do Eu-social (Fernandes & Pinho, 2007).

Almeida (2009) contesta na educação escolar uma intervenção demasiadamente virada para a componente social, para o coletivo e o meio, desejando aferir o indivíduo às suas normas e valores, sem primeiro procurar incidir no sujeito, na sua própria valorização, procurando na sua subjetividade, contribuir para a construção da sua

identidade. O autor questiona que modelo de intervenção poderá existir, que incida neste lado importante da díade, mas que ao mesmo tempo contribua para a relação entre sujeito e meio, na base do comportamento adaptativo.

Segundo Santos (2008) a arte propicia uma formação ecológica e de equilíbrio entre identidade pessoal e social, porque pela sua própria condição aproxima-se do indivíduo, ao englobar a esfera da afetividade envolvendo emoções e sentimentos, e suscitando estados de prazer e de gosto, através da estética. Para este autor, independentemente dos vários significados que “educação” e “arte” possam ter, defende que a arte deve ser a base da educação, vindo nesta via, uma intenção educativa de fundo que objetiva o desenvolvimento bio-socio-psicológico da criança e do adolescente.

Sobre esta matéria há dois marcos importantes a salientar: no séc. XVIII, Schiller traz de forma inovadora o termo “Educação Estética” e, no séc. XX, Read apresenta o conceito “Educação pela Arte”. Ambos são impulsionadores de uma nova reflexão filosófica educativa, por via de diferentes disciplinas: a estética, as artes, a psicologia e a pedagogia (Santos, 2008).

Para estes dois autores, se a arte fosse a base da educação, estaria a educar os sentidos permitindo à criança, através deles, não só o ajuste ao ambiente que a envolve e a sua representação cognitiva, como também poderia dotá-la de capacidades expressivas que permitissem alargar a competência de comunicar com os outros (Almeida, 2009).

Deste modo, a arte facilita um envolvimento do corpo em toda a sua dimensão sensorial, por um lado transportando o sujeito para dentro de si e, por outro, estimulando a perceção despertando-o para fora (Ferraz, 2009).

Para este estudo, interessa esclarecer a conceção pedagógica e terapêutica onde a arte pode ser um mediador na descoberta da identidade pessoal e, conseqüentemente, na construção da identidade social, transformando a relação do sujeito com o seu contexto, tendo em vista o desenvolvimento de condutas adaptativas.

De acordo com Santos (2008) está subjacente à educação um processo, uma preparação, uma reconstrução contínua, da criança e jovem, tendo em vista a preparação para a vida ativa. Este autor vê, neste contexto, o termo reeducar através da expressividade como uma ação necessária quando se pretende ajudar a ultrapassar etapas evolutivas e também para desabituar de condicionamentos erróneos, dando lugar a novos comportamentos.

Partindo deste pressuposto e refletindo sobre as metodologias do “ensino artístico” em Portugal, Santos (2008) vê nas diferentes terminologias, Educação pela Arte,

Reeducação Expressiva, Terapias Expressivas e Terapia Artística uma mesma motivação, contribuir para o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana, sendo que esta harmonia, diz respeito ao desenvolvimento da personalidade humana, e a procura do equilíbrio dinâmico de funções vitais e psíquicas que proporcionem uma adequada integração no Universo.

Segundo o autor, está subjacente em todos estes conceitos uma intervenção através de processos e meios artísticos adequados, que orientam o indivíduo no sentido terapêutico, reabilitativo ou curativo, sejam distúrbios somático-sensoriais, afetivo-cognitivos ou escolar-instrumentais. Neste trabalho importa escrutinar que benefícios podem oferecer através dos processos artísticos, e que pontos têm em comum que possam contribuir para uma intervenção coerente.

Sobre a Educação ou Pedagogia que recorre às expressões artísticas, Andrea (2011) observa que traz benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que, ao colocarem o sujeito em diálogo consigo próprio, com os outros e com o meio que o envolve, aproxima-os mais da sua própria realidade; por outro lado, verifica que as atividades artísticas facilitam o crescimento de capacidades ao proporcionarem simultaneamente à criança/ jovem a experiência de “julgar o que recebe e intervir com o que sente”.

Para a autora, o “pensar” e o “sentir” são funções que deverão simultaneamente ser desenvolvidas quando a criança/jovem revela um conhecimento de si próprio confuso ou incompleto. As expressões artísticas ajudam o indivíduo a estruturar-se ao proporcionarem situações de descoberta do seu corpo, através das habilidades motoras, e ao colaborarem para a construção de uma imagem de si através da expressão da sua individualidade e da descoberta do seu mundo interior.

Segundo Andrea (2011), as diferentes expressões artísticas incluem a expressão corporal, plástica, dramática e musical e todas elas têm uma dupla função na relação do sujeito com o seu envolvimento: a aquisição de conhecimentos e a expressão/comunicação. Ambos os papéis são relevantes para que a função social vá sendo integrada pela criança/jovem e para que conquiste a maturação bio-psico-social possível.

Relativamente às Terapias Expressivas, e de acordo com Ferraz (2009), o termo terapia não objetiva a cura, nem o tratamento de doenças ou psicopatologias, nem a reestruturação da personalidade, mas sim desenvolver capacidades existentes no sujeito,

ainda que latentes, assim como estimular a plasticidade cerebral procurando levá-lo a um novo patamar consensual.

Para tal, é incentivada e utilizada a expressão não-verbal, que em lugar do diálogo consciente ou do discurso racional, procura utilizar mediadores e técnicas valorizadoras, do sentir, da emoção, das memórias e sentidos, assim como o ver, experimentar e fazer; ou seja, que tragam através da expressão, a natureza íntima e inconsciente do sujeito através de situações que proporcionem um diálogo consigo mesmo e com os outros ajudando na organização e elaboração do “seu eu interior” (Ferraz, 2009).

Segundo o autor, o desenvolvimento de algo que se prende com o bem-estar emocional e físico de cada um, é o fundamento das terapias expressivas, procurando para tal facilitar a exploração do sujeito face ao estímulo, e que este consiga através da atividade a integração, seja consigo mesmo ou com o meio envolvente. Para tal, é importante que sejam proporcionadas possibilidades múltiplas de integrar através do som, toque, cheiro, ritmo, corpo, voz, movimento, cor, escrita, performance, riso, grito, modelagem, tinta, jogo. Esta forma alargada permite trabalhar o sujeito na individualidade e na totalidade, através de todos os seus sentidos e com as formas de expressão adequadas.

Neste sentido é importante integrar um leque alargado de mediadores expressivos que vão ao encontro de cada um e de forma holística. Assim, passam a ter lugar nas Terapias Expressivas Integradas outros tipos de mediadores para além do artístico, tais como o lúdico, o ritualístico e o sensorial, podendo ser articulados entre si. Para Ferraz (2009) as Terapias Expressivas por utilizarem quer a arte como mediadora, focalizando-se no ato de criação, quer as vivências e sensações ou emoções despontadas durante a expressão, não valorizam a obra com a sua qualidade estética.

Relativamente à Terapia Artística, teve início há mais de 70 anos com a médica Ita Wegman que, sob a influência do pensamento de Rudolf Steiner, experimentou trabalhos de pintura como parte dos tratamentos de pacientes numa clínica na Suíça. Outra médica, Margareth Hauschka, deu continuidade a este trabalho, observando a relação entre os efeitos das cores e das formas sobre o doente, assim como os processos curativos consoante as técnicas e as propostas artísticas. Com base nas suas experiências e informações recolhidas elaborou teoricamente todo um conhecimento que acabou por constituir os fundamentos de um método dentro da Terapia Artística (Mees-Christeller, 2009)

Esta intervenção através da Terapia Artística, que se desenvolveu ao longo das últimas décadas, tem como alicerces as teorias que Steiner trouxe no início do séc XX sob o nome da Antroposofia e que traduzem a sua visão antropológica da constituição e organização do homem (Hauschka, 2003).

Nesta perspetiva, e tal como é referenciado por Holtzapfel (2006) e Steiner (2007a) o Corpo Humano é considerado de duas formas distintas e complementares. Por um lado, no que se refere à sua constituição, é formado por quatro membros constitutivos, o “Eu”, o Corpo Anímico ou Psicológico, o Corpo vital e o Corpo Físico; e por outro relativamente à sua organização apresenta uma “trimembração” que serve de base às manifestações psicológicas.

Com os mesmos fundamentos, Lanz (2005) realça a influência entre os quatro elementos constitutivos e apresenta esta noção do corpo de forma detalhada: o corpo físico como base material da existência, que fornece a matéria e os instrumentos corpóreos; o corpo vital, que permite o funcionamento fisiológico responsável pela vida; o corpo anímico, que reúne o campo emocional e psicológico e o “Eu” que representa no indivíduo o centro do seu ser, a sua individualidade e personalidade.

Relativamente à “trimembração” do organismo, Holtzapfel (2006) refere o sistema neuro sensorial, como base corporal do pensar e das representações mentais, o sistema rítmico como base do sentir e o sistema metabólico-motor como base da vontade ou do querer. Segundo o autor a medicina psicossomática tem vindo progressivamente a observar a corporalidade como um todo, relacionando as manifestações anímicas ou psicológicas não só com o sistema nervoso mas com o corpo na sua totalidade.

Adotando estes critérios, a Terapia Artística de cariz antroposófico, procura intervir com um processo que atua no inconsciente para alcançar a consciência, mas considera necessário que este se baseie na totalidade da corporalidade. Assim, as experiências artísticas atuando através do “Eu”, elemento onde reside a individualidade e que no processo artístico assume um papel preponderante, contribuem para tratar e reconstruir as vivências anímicas ou psicológicas, participando na “trimembração“, na vontade, no sentir e no pensar, consoante as necessidades de cada indivíduo Hauschka (2003).

Fernandes e Pinho (2007) recorrendo à neuropsicomotricidade referem-se a estas mesmas atividades anímicas, como subsistemas que regem a forma de funcionar de ser e de viver do Homem, e que se articulam contribuindo para a funcionalidade cerebral como uma unidade dependente da relação homeostática entre as diferentes regiões cerebrais, o “cérebro motor”, o “cérebro emocional” e o cérebro cognitivo”:

O cérebro motor, formado pelo córtice motor e pelo córtice somato-sensorial, controla os músculos voluntários e recebe/analisa todos os impulsos sensoriais; é por isso regulador de movimentos intencionais que correspondem à vontade do indivíduo e que atuam sobre o mundo, contribuindo para a compreensão do entorno e para a consciência de si. O cérebro emocional, assente no funcionamento do sistema límbico, ativa manifestações fisiológicas que dependem das emoções desencadeadas por pulsões ou dos sentimentos quando a emoção reflete uma elaboração mental, tornando o sentir uma reação em função da cultura e o do ambiente. O cérebro cognitivo é a região responsável pelo pensamento, pela concentração, pelo controlo dos instintos e impulsos, pelos comportamentos morais ao ter um papel inibitório sobre o comportamento espontâneo (Fernandes & Pinho, 2007).

De acordo com Hauschka (2003) a terapia Artística, visando a unidade corporal, atua não só nestas três áreas através do Eu-Anímico, como também se reflete no corpo físico, através do sistema metabólico-motor e do sistema neuro-sensorial e no corpo vital através da respiração.

Fernandes e Pinho (2007), baseando-se em Wallon (1969), realçam a respiração como sendo um fator influenciador da natureza biopsíquica, ao refletir bloqueamentos e desbloqueamentos, inibições e desinibições, podendo por isso desenvolver emoções ou bloqueá-las, pois, através da respiração o indivíduo poderá vivenciar sensações de prazer ou de desprazer, de angústia e de ansiedade. A respiração assume-se assim como uma função vital que pode traduzir energias anti libertadoras da expansão do indivíduo, comprometendo o autoequilíbrio individual mas também as interações sociais.

Santos (2008), referindo-se ao pensamento de Steiner, revela a intenção do processo artístico, seja pela via da pedagogia ou terapêutica, de atender às diferentes partes do todo e sua inter-relação. Assim, quando se trata de intervir no desenvolvimento da criança/jovem, esta visão holística atende aos seus aspetos físico, cognitivo, emocional, psicológico, social e espiritual, bem como à observação da sua biografia, considerada como algo de essencial; todos estes aspetos são pontos de partida para um trabalho pedagógico e terapêutico que se entende como eficaz, se abranger o mais possível a totalidade da pessoa.

No mesmo sentido, Hégu (2011), chama igualmente a atenção para a importância da intervenção através das artes, considerar as diferentes etapas de desenvolvimento, quando se tratam de crianças/jovens, podendo e devendo contribuir para elas. Ou seja, a criança através de aprendizagens motoras e de experiências educativas deverá

estabelecer uma relação progressiva com o meio, vivenciando o “mundo bom”, o “mundo belo” e o “mundo justo”.

Assim, a criança começa, numa primeira etapa, por ter a possibilidade de experimentar, vivenciando com o seu corpo, situações de confiança, calor e conforto, onde a relação afetiva faz um apelo às sensações. Com a experiência do belo, é levada a descobrir o seu meio e os outros, através da experiência estética; deste modo aprende a deslumbrar-se com as expressões e os sentimentos observados. Mais tarde quando jovem evolui para a descoberta do “mundo justo”, estabelece uma relação crítica, reflexiva e de determinação face ao ambiente em que se insere (Hégu, 2011).

Baseando-se no seu trabalho com indivíduos com DID e outros diagnósticos, König (2009) defende igualmente uma intervenção em função da etapa específica do desenvolvimento particular de cada indivíduo. Este autor, dando seguimento ao impulso de Steiner sobre Pedagogia Curativa, desenvolveu a “Educação Terapêutica”, orientada para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, que utiliza de forma considerável os processos artísticos, assumindo assim motivações semelhantes que estão subjacentes à terminologia proposta por Santos (2008), “reeducação através da arte ou mediadores expressivos”, como uma mais-valia na intervenção com estas crianças/jovens.

Também Fernandes e Pinho (2007) defendem que no campo da deficiência há necessidade de acompanhar o jovem na etapa de desenvolvimento em que se encontra, e caso seja necessário deverá ser feita uma intervenção que realize um processo desde as primeiras etapas de desenvolvimento, de modo a compensar as lacunas ultrapassadas sem sucesso. Adequando à idade do jovem, é possível criar atividades de auto e hetero-exploração, como veículo de ativação do desenvolvimento bio-neuro-psicológico e social do indivíduo, onde o corpo seja o elemento transportador da ação e experimentação.

König (2009) defende igualmente a atuação através do corpo, pois verifica que nestes indivíduos o corpo físico fica afetado, na medida em que não consegue estabelecer uma relação adequada com o contexto onde se insere.

A intervenção deverá respeitar a evolução da criança contribuindo, consoante o caso, para desenvolver progressivamente as habilidades motoras e a capacidade de “sentir” que servem de base ao “pensar” e para a progressiva tomada de consciência. Assim, contribuindo para esta evolução deverá haver inicialmente um incentivo ao

envolvimento corporal através da atividade motora e do desenvolvimento dos sentidos. (McAllen, 2005)

Fernandes e Pinho (2007), baseando-se nas etapas de desenvolvimento propostas por Piaget (1970), realçam a importância da intervenção considerar a inteligência neuro motora precedente à inteligência sensorio motora e à inteligência perceptivo motora, com a qual a noção de corpo, a lateralidade e a orientação espaço-temporal se evidenciam. É a acomodação de cada uma destas etapas que permitirá uma melhor integração e um melhor investimento da corporalidade, como tal a terapia reeducadora, deverá incluir técnicas psicossomáticas e recursos expressivos que ponham em prática as relações com o corpo.

Auer (2009), partindo da ideia de que a percepção condiciona o desenvolvimento humano, concentra-se nos diferentes campos de experiência que a criança pode vivenciar e na forma como são percebidas pelo corpo. Deste modo, influenciado por Steiner (1983, 1993, 2008) o autor justifica a presença de doze sentidos, organizados em três grupos: o tato, o sentido vital, do movimento (cinestésico) e do equilíbrio (vestibular), como sentidos diretamente ligados ao corpo; o sentido do calor, visão, olfato e o paladar, como sentidos exteriores; o sentido da audição, da linguagem, do pensamento e do eu-alheio, como sentidos exteriores e sociais que permitem uma relação de troca com o meio.

Para Steiner (2007b), o primeiro grupo de sentidos é essencial na noção que o sujeito tem do seu corpo, assim como para Ayres (1982), citada por Fonseca (2005), que defende as experiências tátil, quinestésica e vestibular, como fundamentais para o sujeito reunir sensações que lhe permitam um sentimento de unidade corporal e consequentemente vivenciar o seu corpo como instrumento de descoberta de si e dos outros, sendo por isso tal organização sensorial determinante para as primeiras conquistas evolutivas.

Segundo Fonseca (2012), a noção de corpo depende da convergência polissensorial onde se combinam as informações vestibulares, propriocetivas, quinestésicas e visuais. No entanto, a noção de corpo é primeiramente despertada em termos tátil-quinestésicos. A visão que inicialmente se confunde com estes dois sentidos destaca-se progressivamente para contribuir através da ação e representação a outros níveis mais complexos da noção corporal. Enquanto os sentidos do tato, movimento e equilíbrio concentram-se nas informações recebidas pelos instrumentos de controlo, a visão concentra-se no produto final, no objetivo a atingir. O autor distingue assim duas dimensões: o espaço-quinestésico (noção de corpo) e o espaço ótico (otocograma) que

permitem relacionar dados propriocetivos, obtidos com o corpo, e dados extereocetivos, obtidos com a visão. A visão governa a ação mediatizada pela propriocetividade mas progressivamente é esta propriocetividade ou noção de corpo que controla a ação libertando a visão como extereocetor desenvolvendo a sua função virada para o exterior.

Assim, os sentidos ditos corporais dão ao sujeito a capacidade de se reconhecer como um objeto no seu próprio campo perceptivo, ou seja, antes de aceder à sua autorrepresentação, poder senti-lo como sensório-motor, através da informação propriocetiva, dada pelos sentidos corporais, componente essencial visto que é a partir dessa informação que o cérebro sabe onde estão as partes do corpo (Fonseca, 2005)

Kranisch (2006) e Pérennès (2012) inspirados por Steiner (2008) baseiam a sua atividade pedagógica, tal como Auer (2009), numa tripartição sensorial, considerando os quatro sentidos corporais ou inferiores, como “a inconsciência da consciência” pois é possível constatar-se os seus efeitos pelas atividades, sem se penetrar de forma consciente nos seus processos ativos. A informação-sensação que aportam coloca o sujeito no interior da sua corporalidade, materializando a fronteira entre o eu e o não-eu.

Através das representações artísticas as sensações tornam-se visíveis, na medida em que a intervenção através da terapia artística tem implícito o envolvimento dos sentidos. Auer (2009) vê nestes o instrumento fundamental para o indivíduo aceder e perceber o mundo que a rodeia e o relacionar consigo mesmo, permitindo-lhe uma vivência ímpar que resulta das suas perceções sensíveis.

De acordo com Fernandes e Pinho (2007) há culturalmente a tendência para um modelo de ensino/aprendizagem assente em processos cognitivos, que deveria dar lugar a uma aprendizagem realizada pelos sentidos, pela experimentação e consequentemente por uma via mais criativa e significativa que envolva o Eu e o Corpo. Os autores valorizam as intervenções que façam apelo à experimentação multissensorial, pois os órgãos dos sentidos são de importância capital para a assimilação e acomodação de conhecimentos, durante todas as fases da vida. Os autores, referenciando Wallon (1969), enfatizam o poder dos órgãos implicados nos vários sentidos, uma vez que é a partir dos estímulos recebidos e tratados pelas regiões implicadas que se constrói a base do pensamento.

Tais estímulos devem ser proporcionados por atividades que convidem à percepção visuo-tátil-quinestésica, através do contacto visual, da forma, da cor, da textura, da dimensão, deste modo, o sujeito deverá ter a possibilidade de construir significantes e

significados que serão expressos pela linguagem (onde se pode incluir a artística), o que, por sua vez, reflete a organização do pensamento (Fernandes & Pinho, 2007).

Se ao nível cognitivo se aplicar a linguagem artística abre-se a possibilidade da criança e jovem integrarem necessidades informativas e formativas. Seja qual for o conhecimento vinculado pela arte não será de tipo instrutivo, mas sim veículo do conhecimento, na medida em que a aprendizagem e a compreensão se faz pela via da experiência e vivência humana e, conseqüentemente, dos valores e comportamentos humanos (Santos, 2008).

De acordo com Rocha (2006), as atividades artísticas, ao proporcionarem a conexão entre o lado emocional/afetivo e o conhecimento ou as habilidades trabalhadas, facilitam a assimilação e integração das aprendizagens de modo mais significativo.

Segundo Santos (2008), estudos da psicologia e perspectivas psicanalíticas apontam o valor da esfera afetiva para a aprendizagem, considerando que é pela via sensitiva e emotiva que se desenrola a motivação primordial do desenvolvimento do jovem.

Os trabalhos realizados na terapia artística, são valorizados na medida em que traduzem o processo vivenciado pelo indivíduo, deverão para tal propor exercícios que se aproximem numa fase inicial da etapa em que ele se centra ou do problema que o afeta, para depois ir transformar essa necessidade terapêutica numa tarefa artística, fornecendo para tal orientações que proporcionem nas diversas sessões uma metamorfose, através de tarefas encadeadas que lhe permitam uma evolução progressiva em direção ao objetivo pretendido (Hauschka, 2003).

De acordo com Hauschka (2004), estas orientações devem produzir imagens sanadoras, pois embora resultem da capacidade expressiva da individualidade, é experimentando as cores, as formas, o movimento que será possível o processo terapêutico. Neste sentido, a arte sacrifica-se e a expressão dá lugar à impressão, de modo a produzirem-se imagens artísticas que permitam ao sujeito receber, interiorizar, “imprimindo” ou integrando em si os benefícios das imagens criadas.

Se outras formas de arte-terapia valorizam a expressão, a autora vê na expressividade mais um meio de diagnóstico do que terapêutico, podendo servir como forma de compreensão do sujeito e de determinação do ponto de partida para um programa terapêutico, indo ao encontro do estado em que se encontra, respeitando a sua condição, para o transformar ou acompanhar num processo sanador (Hauschka, 2004).

Estando o diagnóstico realizado, a definição do processo terapêutico pretendido e elaborada a intervenção artística adequada, a Terapia Artística pode recorrer a diferentes

artes: o desenho, a pintura e a modelação. Pelos seus valores expressivos, tais como o peso, a linha, a cor, a forma, a textura, o movimento, o equilíbrio e pelo tema, atuarão de forma distinta na trimembração do organismo humano e nos seus membros constitutivos (Hauschka, 2003).

Além destas formas de arte, poderá haver necessidade, consoante o processo terapêutico, de envolver a totalidade do corpo através do movimento no espaço, mas de acordo com Bothmer (2008) sempre proporcionando movimentos a partir dos sentimentos, recorrendo a versos que os inspirem; deste modo, a orientação artística e a vivência da qualidade estética está presente.

Assim, a Eurytmia, criada por Steiner, surge como a arte do movimento, com valor terapêutico, artístico e pedagógico, que no caso das crianças ou jovens, poderá ir aos impulsos motrizes manifestados nas suas vivências, para os transformar em movimentos dançantes, através da poesia, do som ritmado ou da sonoridade da linguagem, que os acompanha. Deste modo este recurso artístico pode dar às crianças ou jovens, a possibilidade, através de movimentos inspirados na natureza, de criarem imagens interiores e de se metamorfosearem continuamente através delas (Bardt, 2011).

Segundo Fernandes e Pinho (2007), o movimento é um veículo de ensino-aprendizagem particularmente vantajoso para as crianças com NEE, dado a fluidez do corpo no seu envolvimento permitir uma melhor integração, uma maior capacidade de se situar no espaço e no tempo, pois é pela via da motricidade que o cérebro podendo experimentar, se desenvolve e aprende. Também König (2009) dá relevância à arte do movimento como instrumento da Educação Terapêutica, utilizando a Eurytmia como facilitadora da integração corporal no caso de jovens com NEE.

Procurando neste trabalho desenvolver um modelo de intervenção, como defende Santos (2008) que inclua reeducação e terapia, e que recorra à expressão artística como função equilibradora, este estudo define um programa de apoio baseado no pensamento de Steiner, dado que proporciona, como aquele afirma, uma base teórica coerente e unificadora na triangulação necessária entre pedagogia, terapia e arte (artes plásticas/arte do movimento) e porque a sua filosofia alcança holisticamente o homem.

Como refere Bothmer (2008) através de atividades que apelem ao sentimento, as crianças podem unir a sua vivência interior com o seu atuar, e por conseguinte desenvolverem a consciência de si próprios através das experiências; para tal, as atividades que promovam um equilíbrio dinâmico entre o seu interior e o mundo exterior e onde estejam presentes movimentos de contração e expansão, podem dar à

criança/jovem a possibilidade de vivenciar o seu centro e a periferia e de desenvolverem a sua individualidade e a sua relação com os outros.

Conforme Fernandes e Pinho (2007) advogam, as experiências que ativem as funções motoras e sensoriais, com função lúdica e que proporcionem prazer, permitirão reestruturar o diálogo corporal; por um lado, proporcionando ao indivíduo, informações interocetivas importantes que possam contribuir em primeiro lugar para a unidade indivisível, intrassômica, psicoemocional, afetivo-espiritual, e por outro ajudando num movimento de expansão para a periferia, sensibilizando para o envolvimento.

Esta dinâmica deverá fazer parte da ação educativa quando se verifica a necessidade de ajudar a criança/jovem na diferenciação do próprio Eu dos Eus dos outros através do restabelecimento do Eu corporal, do Eu emocional, do Eu cognitivo e do Eu social, que por sua vez conferem um sentido de totalidade ou de Consciência de si tão necessário para que se desenvolvam ações refletidas, sentidas e adaptadas (Fernandes & Pinho, 2007).

O novo paradigma das DID concentra a atenção na necessidade de diversidade e adequação das intervenções ou apoios prestados, tendo em vista a diminuição do reportório motor-social desadequado e a crescente aquisição de condutas desejáveis para a participação ativa no contexto ecológico. Deste modo, Santos e Morato (2002, 2012) vêm enfatizar a necessidade de planos educacionais pertinentes que complementando os currículos individualizados, estimulem habilidades necessárias nesta relação recíproca entre sujeito e contexto, sugerindo a afirmação do eu e o alargamento do reportório comportamental como metas a atingir para que o equilíbrio entre individualidade e sociabilidade se possa instalar.

5. Consciência Corporal e Comportamento Adaptativo nos indivíduos com a condição das DID

Verifica-se, pela revisão da literatura, que a mudança de paradigma com a nova terminologia das DID descarta o fator biológico como causa única, impeditiva ou limitadora de possíveis desenvolvimentos. A abordagem das DID a partir de uma nova perspetiva, ecológica, faz sobressair o funcionamento do indivíduo (comportamentos e níveis de autonomia), como variável dependente dos apoios e do envolvimento oferecidos em função da sua singularidade (Santos e Morato, 2012a, Schalock *et al.* 2007, Schalock *et al.* 2010).

O envolvimento apresenta-se essencial para a mudança desenvolvimental da criança/jovem e define-se como um constructo, que abarcando paradigmas, teorias e modelos distintos da psicologia, considera, na inter-relação, mais do que o próprio sujeito, as suas interações com o meio ou as pessoas (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, Bairrão, 2006).

Na base desta interdependência de processos externos e internos estão processamentos autorregulatórios de equilíbrio e de trocas permitindo que o sujeito manifeste diferentes tipos de habilidades e comportamentos adaptativos (Machado e Chiari, 2009).

Segundo Fraga, Dalmann e Ferraz (2012), a criança com NEE poderá através da linguagem artística, promotora de experiências no domínio do mundo simbólico, encontrar novas orientações e novas possibilidades de aprendizagem, pois a arte levando a criança pela ação oferece-lhe formas de interiorizar e dominar o mundo que a rodeia.

Fica assim evidente o propósito de uma reflexão sobre o CA nas DID em função de um contexto promotor de práticas desenvolvimentais através de experiências artísticas e abarcando uma visão holística da pessoa.

Como o demonstram Silva e Kleinhans (2006), a viabilização de processos de desenvolvimento de autonomia, funcionalidade e adaptabilidade, nas DID, está em particular na T21, fortemente correlacionada com a influência estimuladora que o meio exerce sobre as funções cognitivas e, por conseguinte, sobre o desenvolvimento global do indivíduo e de suas habilidades adaptativas, ou seja, mecanismos de respostas em função da demanda do quotidiano e da necessidade de resolução de problemas.

Num estudo comparativo, Santos e Morato (2012) verificam que os níveis e padrões de CA variam entre os diversos diagnósticos das DID. Segundo os autores, nos indivíduos com T21, as limitações no seu CA, refletem a existência de condutas mais disruptivas, que parecem estar de acordo com uma maior limitação cognitiva (aquisição, compreensão, interiorização, resposta e transfere).

Silva e Kleinhans (2006) partem do princípio que o desenvolvimento cognitivo, decorre da estimulação da plasticidade cerebral e esta é, por sua vez, suscitada pela interação da criança com o ambiente. Assim, evidenciam que os apoios do meio, visando uma reabilitação ecológica, deverão considerar aspetos exteriores (ambiente estimulante) e aspetos interiores (motivação e processos interativos) da pessoa.

As autoras baseiam-se no estudo de Silva e Bolsanello (2000) para concluírem que uma estimulação bem estruturada pode promover o desenvolvimento da criança com

T21 se minimizar as dificuldades e evidenciar a possibilidade da plasticidade. Para as autoras, o conceito de plasticidade refere-se à capacidade adaptativa do sistema nervoso central, quando esta permite uma reorganização estrutural e funcional em resposta às experiências como forma de adaptação aos estímulos.

Partindo do pressuposto que a qualidade do envolvimento pode ser um fator crítico na aprendizagem das crianças, é fundamental que os intervenientes estejam sensibilizados para a influência dos comportamentos interativos e para a introdução de práticas adequadas, de acordo com os períodos de desenvolvimento (Pinto et al 2006).

De acordo com Silva e Kleinhans (2006), o ensino/aprendizagem na generalidade das crianças/jovens deverá solicitar respostas de ordem motora, verbal ou gráfica. No entanto, dado que nos indivíduos com T21 tais respostas estão tendencialmente mais comprometidas, verifica-se a necessidade da construção de um ambiente com apoios solicitadores e que, simultaneamente, lhe ofereça formas de descoberta do seu potencial. Assim, as autoras propõem uma intervenção que parta das características do fenótipo dos indivíduos, ou seja, que tire partido das áreas em que há mais potencial e que permitam concretizações com algum êxito, tendo em vista alcançar patamares de satisfação, motivação, autoconfiança, que estão na base do desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Embora com enquadramentos diferentes e amostras de distintas faixas etárias, alguns estudos apontam para conclusões semelhantes relativamente aos comportamentos versus envolvimento nesta população.

Machado e Chiari (2009) constataam que se observam alterações comportamentais nos indivíduos com T21 (birras, teimosias, irritabilidades, ansiedade e impulsividade) quando não estão sujeitos a um envolvimento estimulante, apontando como possível justificação a permissão de uma atitude de ociosidade e não uma disposição biológica irreversível, pois comparando com outro grupo estimulado com atividades regulares estes comportamentos diminuíram.

Pinto *et al.* (2006) verificam que há um aumento a nível dos resultados desenvolvimentais e do comportamento adaptativo quando as crianças estão sujeitas a níveis sofisticados de envolvimento, que oferecem comportamentos simbólicos, codificados ou de jogo construtivo, e que pelo contrário em ambientes com comportamentos de não envolvimento e que oferecem menor proporção de atividade motora as crianças manifestam menos competências durante as interações que diariamente estabeleciam com o meio.

Estes autores consideram que o tipo de envolvimento, sendo um importante fator para o ajustamento da criança ao contexto, é um contributo para a autoexperiência de competência e para o importante desenvolvimento de autoconceito.

De acordo com Santos e Morato (2002, 2012c) o autoconceito nos indivíduos com DID, pouco definido e clarificado, manifesta-se no domínio do comportamento interpessoal com perturbações, nomeadamente com manifestações de frustrações, na medida em que o conhecimento do seu corpo físico é fraco ou incompleto ou desajustado.

König (2009) da sua prática com crianças/jovens com T21 observou tendências formativas que comprometem o sistema psicomotor e a sua funcionalidade. Constatou nas manifestações de afeto que estas eram tendencialmente exageradas e pouco controladas, com pendor para a unilateralidade (amor/ódio, simpatia/antipatia). Por outro lado, na atividade motora o sentido do equilíbrio encontrava-se afetado refletindo-se num sentido de movimento atípico.

Este autor, apoiando-se nas teorias pedagógicas/terapêuticas de Steiner (1861-1925) vê o corpo como uma unidade abrangente, através do qual a intervenção, no sujeito com problemas desenvolvimentais, poderá promover a aquisição de uma relação mais equilibrada, entre o centro e a periferia, entre mundo interior e exterior. Assim, vem destacar alguns aspetos fundamentais na intervenção com esta população:

a) o **Corpo quadripartido**, como instrumento, ou seja, o corpo físico, vital e anímico como campo de atuação para aquilo que o autor nomeia de organização do Eu, necessita de ser evocado e reforçado;

b) o **Corpo anímico** como cenário de equilíbrio entre a atividade inconsciente e consciente, entre a vontade e o pensar, entre o polo metabólico-motor e o polo neurossensorial, através do sentir, ou seja com o contributo do sistema rítmico. O autor realça que nos indivíduos com T21 não só o pensar se encontra comprometido pelo desenvolvimento cognitivo, mas também o pólo motor, expressão física da intencionalidade, através da ação, dado predominar nestes indivíduos uma tendência para a passividade e algumas dificuldades no que concerne ao sentido do movimento, e

c) a **Arte** como meio de intervenção, mas numa perspetiva terapêutica, ou seja, em função dos objetivos e do perfil da pessoa e promotora de um maior equilíbrio através de distintas atividades artísticas: a expressão rítmica através do corpo ou Eurytmia; a expressão do gesto e da forma através da Pintura e do Desenho; a expressão rítmica da palavra com versos ou Poesia.

Em suma, o Eu-Corpo, cérebro-motor, consciente-inconsciente e a atividade simbólica, evidenciam-se como conceitos e premissas importantes para a relação do sujeito consigo próprio e com o seu envolvimento.

De acordo com Santos e Morato (2002) o comportamento adaptativo, na base da qualidade da relação como o envolvimento, pode ser fruto de processos ensino-aprendizagem mas para tal deve incidir sobre aspetos que são seus alicerces. Os autores evidenciam a importância dos aspetos psicomotores, nomeadamente práticas que incluam a noção de corpo, como estrutura importante para a evolução cognitiva e socio emocional, necessárias ao desenvolvimento de habilidades adaptativas na medida em que oferecem experiências concretas que deverão anteceder e acomodar processos necessários ao desenvolvimento de funções cognitivas.

Também para Fernandes e Pinho (2007) o campo de intervenção com as DID deve possibilitar-lhe uma maior noção de si, do espaço que ocupa, das relações temporais, da consciência do outro, e do que o rodeia. Assim, propõe para a promoção do desenvolvimento bio-neuro-psicológico e social destes indivíduos, atividades no contexto ensino-aprendizagem que incluam aspetos psíquicos e motores, através de experiências que envolvam estímulos e emoções que recorram ao contacto e ao movimento, mesmo que seja necessário realizar um processo de recuo à fase inicial de crescimento, de modo a ultrapassarem lacunas referentes a aspetos psico-motores. Deste modo, os autores afirmam a importância do corpo para a edificação da consciência e como recurso para se ultrapassarem problemas de desenvolvimento, de aprendizagem e de socialização.

O desenvolvimento da consciência é para Damásio (2010) fundamental para a capacidade de interação social e para a homeostase sociocultural. Porém o cérebro só poderá desenvolver a consciência se houver lugar para a criação do Eu. Como elemento essencial da edificação do Eu está, segundo o autor, um sentimento, designado por primordial e que se refere ao sentimento que o próprio sujeito tem sobre a existência do seu corpo, independentemente de qualquer objeto.

No entanto, nesta etapa o Eu é “material” e Damásio (2010) identifica-o como proto-eu. Será a relação corpo-mente com o envolvimento através do processamento sensorial dos objetos, que o proto-eu será alterado, pois ao mapear os objetos, o cérebro tem de adaptar o corpo de forma adequada e, por sua vez, os resultados dessa adaptação e o conteúdo da imagem mapeada interage com o proto-eu.

Através do processo transformador do sentimento primordial num “sentimento de conhecimento do objeto” que permitirá a criação de “realce” do objeto e a sua diferenciação, o proto-eu dará lugar ao eu nuclear. De acordo com Damásio (2010) este eu nuclear apoiado na capacidade de memória e da linguagem poderá evoluir para um eu autobiográfico que permite ao indivíduo experimentar a sensação de personalidade e de identidade e incorporar dimensões espirituais e sociais, determinantes para a sua interação com aquilo que o rodeia. Este eu assume-se como fundamental para a aquisição de uma consciência alargada, embora a consciência não se desenvolva apenas em função do contacto com o objeto-exterior, ou com o fabrico de imagens através do mapeamento do objeto, mas também pelo facto de tais imagens se poderem tornar pertença do próprio sujeito.

De acordo com Fonseca (2005) a consciencialização corporal resultante das vivências sensoriomotoras, suscitadoras de sensações vindas do corpo e da experiência de fronteira entre o corpo e o espaço exterior, sustenta na criança diversas formas de comportamento adaptativo e oferece uma progressiva noção do corpo mais detalhada, integrada e personalizada à medida que ela vai tendo um conhecimento visual do seu próprio corpo.

Quando uma criança se vê ao espelho poderá confirmar o conhecimento experienciado relativamente a uma série de informações obtidas nas estruturas corporais. A todas estas estruturas, Damásio (2010) chama portadas sensoriais. As informações provenientes de tais portadas chegam ao sistema somatossensorial, que transporta no córtex cerebral sinais do corpo e do mundo exterior.

O corpo surge simultaneamente como um instrumento de descoberta de si e do meio exterior ao tornar-se um instrumento de relação e comunicação com os outros. Para tal, contribuem as experiências propriocetivas, vestibulares, táteis e quinestésicas, que estando devidamente integradas permitirão que o sujeito sinta a sua estruturação gestáltica, ou seja que entenda a relação entre as partes e o todo do corpo como uma unidade que dá sentido ao seu Eu e à sua experiência (Fonseca, 2005).

O mapeamento corporal apoia quer o processo do Eu nas mentes conscientes quer a representação do mundo exterior ao organismo. Damásio (2010) esclarece que durante a perceção de um objeto verifica-se uma dupla ação: há uma relação entre o conteúdo mental, que se refere ao objeto, com o conteúdo mental que corresponde à parte do corpo que esteve implicada na perceção. Por um lado, o organismo acede àquilo que experimenta sensorialmente com o objeto (ver, ouvir...), por outro, acede ao sentimento

que resulta dessa experiência (sentir a ver, sentir a ouvir...). Deste modo, o autor realça a importância daquilo que se sente perante a experiência sensorial com o “objeto”.

Para Damásio (2010) a construção da perspectiva (do organismo face ao objeto) e a construção de aspetos qualitativos (sobre o objeto-exterior) são aspetos importantes para a edificação da consciência e estão dependentes de mapas e de portadas sensoriais.

Gazzaniga e Hestherton (2005), citados por Silva e Kleinhans (2006), no âmbito do seu estudo sobre plasticidade cerebral e processos cognitivos vs. envolvimento incitador de comportamentos adaptativos, evidenciam que as conexões cerebrais sendo maleáveis poderão ser afetadas pelas vivências corporais, que sendo pobres originam privações sensoriais comprometedoras.

Fonseca (2005) defende a teoria da integração sensorial, da autoria de Jane Ayres (1982), como um processo importante para o desenvolvimento do esquema corporal e de habilidades adaptativas. Para a autora, a integração sensorial é um processo neurológico que organiza a sensação do próprio corpo e do ambiente (ou seja, estímulos sensoriais) tendo em vista a elaboração de respostas adaptativas face às provocações do ambiente e às necessidades do indivíduo.

De acordo com Fonseca (2005) a autora não procura com tal teoria explicar défices neuromotores ou hipotónicos que se encontram na T21. No entanto, refere que a inadequada integração sensorial poderá causar dificuldades de aprendizagem ou disfunções comportamentais subtis que acarretam problemas de adaptação.

Aliás nos indivíduos com as condições das DID a aquisição de competências sensoriomotoras é mais tardia e observa-se a existência de maiores dificuldades psicomotoras, tais como na coordenação óculo-manual e podal, na definição da lateralidade e na aquisição de noção corporal (Santos e Morato, 2012c).

As autoras Coppede, Campo, Santos e Rocha (2012) sugerem que nas crianças com T21, as restrições intrínsecas como a hipotonia muscular e a hiper mobilidade articular contribuem para algumas limitações no desenvolvimento motor (lentidão na realização dos movimentos, alteração no controle postural), o que por sua vez concorre para a pobre ou reduzida exploração do ambiente seja através da experiência motora ou sensorial.

A teoria da integração sensorial, considera prioritário na experiência sensorial, por um lado, a ativação dos sentidos proximais interoceptivos (órgãos internos que regulam as funções vitais, circulação, digestão, sono e vigília) intrassomáticos, mais

inconscientes, e não tão diretamente observáveis ou controláveis, assim como três sentidos básicos: o tátil, o vestibular e o proprioceptivo (Fonseca, 2005).

Também Auer (2009) vê na experiência sensorial, sobretudo nos primeiros sete anos, a edificação de fundações essenciais para aquilo que chama de sentimento corporal. Para tal, as experiências com os quatro sentidos corporais (vital, tato, equilíbrio e movimento) são fundamentais para que a criança, através dos sentidos, evolua corporalmente e psicologicamente e para que desenvolva uma disposição psicossomática fundamental para a funcionalidade e adaptabilidade, autonomia e confiança, espelhando uma personalidade estável ao vivenciar sentimentos de competência.

Continuando, o autor, indo ao encontro da teoria de integração sensorial, sintetiza que a disfunção destes sistemas sensoriais na criança tenderá a provocar desordens, tais como impulsividade, falta de atenção, dificuldade de planificação, integração incompleta da realidade, egocentrismo, reações agressivas, que se refletem nos comportamentos adaptativos em contexto social.

Corroborando esta ideia Fonseca (2005) refere que todos estes sentidos são fundamentais para as primeiras conquistas de autonomias, e essenciais nas interações com o envolvimento físico e social, exercendo um papel importante na análise, na elaboração e na determinação de respostas adequadas ao contexto, que incluem aspetos de sobrevivência, segurança e de bem-estar emocional e afetivo. Assim, uma resposta adaptativa define-se como uma resposta intencional a uma experiência sensorial.

O mesmo autor aponta, também, como fator importante para o desenvolvimento de condutas adaptativas o facto do auto conhecimento do corpo e o reconhecimento do Eu e do não-Eu (com a experiência da fronteira corpo-pele) permitir movimentos intencionais nos processos de imitação dos outros, importantes para a aprendizagem de habilidades sociais (Fonseca, 2005).

Ayres (1982) procurando esclarecer alguns aspetos da teoria da integração sensorial, acrescenta que gestos, tais como levantar a mão de forma repetitiva, sem objetivo e sem orientação não são uma resposta adaptativa: com este exemplo defende que os movimentos intencionais, com sentido e significações, contribuem para a organização do cérebro e consequentemente para elaboração da resposta motora adaptativa (Fonseca, 2005).

Santos e Morato (2002) observam que o sentido do movimento e a função motora oferecem experiências fundamentais para vários domínios do comportamento adaptativo quando impulsionam interações propositadas face aos estímulos do mundo exterior.

Fonseca (2005) baseando-se na teoria de Bernstein (1967,1986), que perspetiva o controlo da regulação dos movimentos voluntários como meio e expressão da maturação do sistema nervoso, apresenta dois tipos de respostas: a resposta reflexa será um tipo de resposta que decorre de forças internas e o movimento intencional ou expressivo terá a ver com uma resposta de superação das forças externas.

Neste sentido, para Fonseca (2005, 2012), o cérebro só poderá elaborar e ativar comportamentos intencionais se tiver à sua disposição a capacidade de uma perceção topológica precisa e atualizada através das informações que o corpo vai aferindo na periferia. Desta forma, a ação espelha a capacidade da representação exata do corpo (noção de somatognosia)

De acordo com Damásio (2010), o facto de o corpo poder ser representado no cérebro, através de imagens mentais, é essencial para a criação do Eu. O autor evidencia o corpo como o “objeto central” do mapeamento cerebral, pois a mente para ser consciente necessita de unir as imagens do Eu composto com as imagens dos objetos exteriores ao Eu, assumindo fundamental importância os sentimentos que surgem em relação ao corpo e em relação ao “objeto”.

A ação que se instala na relação do indivíduo com o objeto (fator exterior) permite-lhe a aquisição da imagem do objeto (interiorização) com a simultânea intencionalidade experimental de manipulação do objeto (transformação). Deste modo, revela-se através da exploração sensoriomotora uma conquista simbólica cujo verdadeiro significado resulta do contexto (Fonseca, 2005).

Quando esta experiência de transformação é evidenciada pela representação gráfica esta assume um papel de mediador entre o interno e externo. O sujeito interagindo com o objeto, processa uma imagem que lhe dará a possibilidade de criar outras imagens, potenciando a capacidade de criar, de intervir e de agir, como também lhe permite um entendimento mais alargado de outros objetos, potenciando a capacidade de perceção (Rodrigues, 2010).

No entanto, de acordo com Damásio (2010), aquilo que permite que tal entendimento dos objetos ou conhecimento de diversos domínios da vida se desenvolvam, são as emoções e sentimentos gerados pela perceção de qualquer destes aspetos. O autor designa os sinais baseados na emoção por marcadores somáticos e considera que os sentimentos de conhecimento estabelecem uma distinção entre o eu e o não-eu são, na medida em que o objeto-exterior sugere conteúdos que dizem respeito ao eu.

Para tal, a mente consciente terá que sobrepor imagens diferentes, as que descrevem os objetos na consciência e outras que descrevem o próprio sujeito. Tais imagens incluem: a perspectiva a partir da qual os objetos estão a ser mapeados (o facto da mente ter um ponto de vista quanto à visão, tato, audição, etc. e de esse ponto de vista ser o do próprio corpo da pessoa); o sentimento de posse ou seja o sentimento que a pessoa experimenta de que os objetos que estão a ser representados na mente pertencem a si própria; o sentimento da capacidade de agir, não só em relação aos objetos mas também o sentir que as ações executadas pelo corpo são dirigidas pelo próprio ou pela sua mente; e os sentimentos primordiais que são responsáveis por proporcionar à pessoa a sensação de existência, independentemente, do seu envolvimento-objetos-outros (Damásio, 2010).

Para Padilha (2000) a ação do outro ou a provocação do envolvimento contribuem para a elaboração do sujeito simbólico, através de movimentos produtores de significados, ações elaboradoras de imagens ou gestos que tenham sentido.

As imagens-produto da execução motora ao implicarem o gesto, o movimento, permitem que o próprio corpo as incorpore e assuma como suas ao experienciar a possibilidade de atuar sobre aquilo que as causou, tornando-se ator e não ficando meramente espectador (Rodrigues, 2010).

Mees-Christeller (2009) também considera importante que o sujeito através da arte, via terapêutica, experimente a sensação de ser colaborador, um ator principal de um processo que é seu. Desta forma, a atividade artística deverá convocar o Eu para um primeiro plano através de imagens que espelhem a sua individualidade, por meio de exercícios que levem à exteriorização da vida anímica ou corpo sensível.

De acordo com Damásio (2010), concorre para a produção de uma mente consciente, uma série de imagens: a imagem do próprio organismo, a imagem de uma reação emocional relacionada com o objeto (ou seja, um sentimento) e a imagem do objeto causativo momentaneamente realçado. Com este conjunto de imagens o Eu edifica-se na mente e o cérebro introduz na mente um “protagonista”; quando o cérebro liga a este eu-protagonista algum conteúdo mental, resultante da aglutinação de conhecimentos, dá lugar à subjetividade e à progressiva elaboração da identidade. Para o autor a subjetividade, essencial para que o cérebro se torne consciente, é um sentimento que percorre as imagens que o sujeito experimenta de forma subjetiva.

Por outro lado, Padilha (2000), referindo-se aos sujeitos com DID, evidencia a importância do desenvolvimento da capacidade de significar o mundo através dos processos de simbolização que contribuam para a constituição da sua subjetividade.

Assim, procurando desenvolver a constituição do sujeito simbólico, comprometido nas DID, vem defender uma intervenção que adote diversos aspetos da esfera do simbólico. Propõe o gesto como instrumento participativo nas ações, como expressão da vontade, e modo de comunicação/interação e vê no desenho (linguagem gráfica e gesto) um recurso para a materialização do simbólico.

O desenho é um registo que se insere num contexto da história pessoal do seu criador e também no seu contexto sociocultural, por outro lado o desenho-gesto veicula um movimento que estrutura uma linguagem mediadora e provocadora de mudanças sobre o real (Rodrigues, 2010).

Segundo Fonseca (2005) a utilização do corpo, através de habilidades motoras de manipulação com componentes lúdico-recreativas proporcionadoras de ambientes imaginativos e criativos, poderá ser uma importante ferramenta para que se desenvolva a comunicação e interação com o mundo envolvente através de processos de comunicação não-verbais.

Para o autor (2001) o enorme aparelho simbólico do ser humano é edificado em cima do aparelho corporal, ou da ação motora, ou seja, o psíquico é edificado em cima do motor; deste modo, o autor evidencia a importância da sensibilidade muscular na evolução da sensibilidade estética, onde a sensibilidade muscular acaba por ser sinónimo de um conhecimento do corpo, duma somatognosia, sem a qual o ato de fazer arte ou criar instrumentos seria impossível.

A necessidade de gerir a vida foi uma das razões para aparecerem as artes, que por sua vez terão contribuído para uma melhoria da capacidade de comunicação e da capacidade de organização da vida individual/social (Damásio, 2010).

Como afirmam Fernandes e Pinho (2007) corpo e cérebro trabalham cooperativamente em prole da sobrevivência. Qualquer provocação exterior será recebida pelo corpo e pelo cérebro, primeiramente pelo cérebro motor, para ser analisado pelo cérebro emocional (que permite a escolha com base em sentimentos), e seguidamente pelo cérebro cognitivo (que terá em consideração a antecipação de factos e as memórias) para que surja uma resposta em função do estímulo. Os autores evidenciam deste modo as emoções como ponte entre a ação e a cognição e como indutoras da manifestação do pensamento e do movimento.

O sujeito tem uma emoção quando se cria na sua mente um sentido de si ou de um Eu que sente, pois só é possível saber que existe uma determinada emoção quando ela é representada no indivíduo como estando a acontecer no seu organismo. Segundo

Damásio (2000) quando o processo de tais emoções conduz à secreção de determinadas substâncias químicas são geradas modificações relacionais e modificações associadas com o processamento cognitivo. De acordo com o autor, “sentir” um sentimento consiste em representações mentais que significam a relação entre o organismo e o objeto-emoção e o efeito casual desse objeto sobre o organismo.

De acordo com Vigotsky (2009) a conjunção emocional resulta da ligação entre a função imaginativa e a realidade e toda a emoção ou sentimento possui por um lado uma manifestação exterior, corporal, e por outro, uma manifestação interior que se manifesta pela seleção de pensamentos, impressões e imagens que tendem a ser congruentes com tal sentimento ou emoção. Estas imagens suscitadoras de imagens da fantasia conferem, também, um discurso interior onde os elementos da realidade são combinados de uma forma que corresponde ao mundo interior, podendo até não se relacionarem com a lógica exterior de tais imagens.

Para Damásio (2010) quando o sujeito mapeia os objetos e os acontecimentos do seu corpo, estes passam a encontrar-se no seu interior, agindo sobre o cérebro. Por outro lado o cérebro também pode atuar sobre eles se for intenção ou necessário. Deste modo fica evidente a relação profunda entre corpo-mente.

Hauscka (2004), impulsionada pelas teorias de Steiner (1861-1925) vê no elemento artístico, com intenção terapêutica, um cenário por excelência de atuação do “sentir”, espaço de subjetividade, que se assume como um importante impulsionador do conhecimento. Para a autora o sentir possibilita o exercício do conhecimento de maneira rítmica. O sistema rítmico ou o mundo dos sentimentos articula as duas polaridades: a atividade motora e o polo neuro-sensorial (ou da representação mental).

Igualmente, Rodrigues (2010) vê também o desenho como um discurso, dentro do sujeito, no entanto entre o mental e o sensório-motor, na medida em que o desenho como atividade depende de mecanismos mentais e de mecanismos sensoriomotores.

Embora os autores não apresentem os conceitos organizados exatamente do mesmo modo, deixam subjacente a importante relação entre a ação e o pensar.

De acordo com Bernstein (1967, 1986 in Fonseca, 2005) há na motricidade humana processos efetores (de output) e processos auxiliares recetores, reafereciais (de input) e centrais (integradores e elaboradores) que asseguram o controlo da periferia pelo centro, i.e., o controlo da motricidade pelo psiquismo. Esta relação dialética eferente (centrífuga) e aferente (centrípeta) dá lugar a uma espécie de “sinapse periférica” ou seja um sistema de comunicação entre os dois componentes do processo. Para Bernstein

(1967,1986), a dialética entre as estruturas sensoriais e as estruturas motoras, entre o centro e a periferia proporciona ao sujeito a organização para responder a um fim, problema ou tarefa, ou seja ter uma resposta integrada, ativa e adaptativa.

Damm (1999) sugere que as dificuldades na relação entre o fora-dentro e o dentro-fora, nas crianças com NEE, devem-se ao facto da consciência corporal e das vivências do Eu (através da própria corporalidade) não permitirem, uma relação com o seu próprio corpo e com o seu envolvimento. A criança com T21 encontra no seu corpo uma barreira entre ele mesmo e o mundo, visível numa motricidade fina e global comprometida, na rigidez do corpo e numa espécie de “vazio”, como se estivesse “fora” do seu corpo, refletindo assim comprometimentos no corpo anímico (base da atividade psicossomática) e da consciência através da organização do Eu.

Assim, a autora defende a necessidade de o trabalho artístico incluir dinâmicas entre centro-periferia, concentração-dissolução, inspiração-expiração, imersão-contemplação quietude-ação, pensamento-atividade motora, antipatia-simpatia, abrindo os sentidos ao exterior e o sentir no mundo interior.

Hauscka (2003) considera importante que sujeitos com distúrbios de desenvolvimento possam beneficiar de um trabalho ativo das cores. Nestas vê forças suscitadoras de emoções, através da atuação quer no sistema glandular quer no sistema respiratório, que convocam o Eu para processos de consciência e de tomada de decisões (que cor escolher, gosto/não gosto...), permitindo que, deste modo, se exercitem, no âmbito artístico, aspetos da vida anímica que serão necessários no quotidiano, para o colocarem numa relação de equilíbrio com o mundo que o envolve.

Para o indivíduo se relacionar com o exterior, descobrindo, experimentando, fazendo planos criando e resolvendo problemas, ou seja, desenvolver as habilidades adaptativas, é importante que recorra à sensibilidade estética para além dos estímulos sensoriais ou de respostas motoras. Desta forma, é-lhe permitido dar sentido e significado às sensações através da integração e da possibilidade de as codificar. Esta elaboração do simbólico vai permitir o preenchimento de um espaço interior e a construção da subjetividade do sujeito (Fonseca, 2001).

Auer (2009) defende a importância da atividade artística para a reconciliação ou equilíbrio entre mundo interior/mundo exterior. O autor vê no ato de pintar ou desenhar um processo que convida à ação e possibilita não só a constatação da mesma mas também os seus efeitos: a superfície é transformada pelo traço, e este por sua vez vai sendo alterado por mais outro. A conciliação entre estes dois momentos permitirá

que o sujeito antecipe o gesto, que podendo inicialmente ser espontâneo passará a ser pensado.

Para Vigotsky (2009) tais imagens, fruto de processos imaginativos e resultantes de elementos da realidade integrados e modificados, recebem influências de vivências múltiplas que o envolvimento proporciona e por outro podem devolver para o exterior determinados comportamentos. O organismo ao elaborar uma imagem no seu interior, produto do objeto-exterior passa a ter uma janela de oportunidade de reelaborar uma nova imagem e devolvê-la à realidade, materializando-a. Desta forma, o autor considera que ambos os fatores, intelectual e emocional, contribuem para a atividade criadora, que arrasta consigo uma força ativa e que pode alterar a realidade, mundo exterior.

A passagem da ação à representação apoiando-se nas percepções visuo-tátil-quinestésica permite o contacto visual e corporal com forma, cor, textura, dimensão, e permite à criança estabelecer uma correlação com o exterior e com os outros. Através da construção de significantes e significados que serão expressos pela linguagem (verbal ou não-verbal), a criança/jovem encontra um meio de organização do seu pensamento, essenciais à ação adaptada, refletida e sentida pelo homem (Fernandes e Pinho, 2007).

Para que o indivíduo possa compreender e elaborar as suas percepções, impressões e experiências é importante que as possa exprimir, exteriorizar, seja qual for a forma de expressão, pois tal permitirá ao sujeito a possibilidade de digerir e se apropriar da realidade com a qual contactou. Deste modo, fica evidente a importância da expressão artística como forma de transformação entre o que se recebe e o que se veicula e, como um meio de materializar ou dar “forma” às suas experiências, sendo importante, para tal, que a exteriorização assente nas capacidades ou faculdades de cada um (Auer, 2008).

Conforme Vigotsky (2009) o sentido e importância da criação artística estão também no facto de poder atuar na dinâmica do próprio criador, pela via emocional, e por permitir um outro modo de comunicação. Deste modo, afirma-se como um importante instrumento revelador da visão e da perspetiva do mundo interior, ou seja, pensamentos e sentimentos que são formulados.

Fonseca (2005) enfatiza as atividades cuja ação exigem manipulação considerando-as um patamar experiencial importante ao permitirem que o sujeito descubra e aperfeiçoe o seu mundo sensório-motor através da coordenação visuo-tátil-quinestésica. O autor entende que tal processo é um meio facilitador para que o sujeito possa descobrir o seu corpo e descobrir o “objeto-exterior” ou o mundo, o eu e o não-eu.

O organismo e o objeto são intervenientes fundamentais para o desenvolvimento da consciência assim como, a interação entre ambos. Damásio (2000) esclarece que o organismo é aquele onde acontece a consciência, o objeto é o que se dá a conhecer à consciência e as relações entre ambos constituem o conteúdo do conhecimento e que corresponde à consciência, sendo necessário que o cérebro consiga cartografar tais intervenientes e sua relação para que a consciência se evidencie.

Para o autor, a consciência será um dispositivo que permite a manipulação de imagens mentais em função das ações, tendo por isso um papel central regulador/orientador do sujeito face ao objeto-meio-outros, na medida em que a consciência permite a ligação entre a regulação da vida interior e a manipulação das imagens.

Baseando-se na obra deste cientista, Rodrigues (2010) assume o desenho-objeto como influenciador de processos de ativação da consciência pelo facto de implicar um fenómeno dialético entre o autor e o meio, podendo daí resultar não só a modificação da consciência sobre o próprio sujeito como acerca das coisas. Como tal, este autor entende que a tipologia de desenho utilizado pode influenciar, assim como Mees-Christeller (2009), que constata pela via da arte-terapia efeitos terapêuticos distintos, ao nível anímico e da organização do eu, consoante o tipo de desenho: desenho dinâmico, desenho geométrico, desenho de forma, desenho de observação, etc.

Para Andrea (2011) distintos tipos de propostas ou universos artísticos são um contributo enriquecedor para a relação entre a criança/jovem e o envolvimento. A arte ao provocar e solicitar, de diferentes formas, que o sujeito se coloque de modo ativo e presente, transporta-o para as dimensões do “fazer” e do “estar”, fomentando deste modo a consciencialização da realidade exterior através do potencial expressivo que resulta do ato criativo e da realidade interior.

A atividade artística poderá ser para a criança/jovem uma continuidade da atividade lúdica quando ainda oferece a liberdade da atividade interior, mas ao mesmo tempo pede-lhe que se confronte com o desafio de lidar com a matéria exterior. Através da arte poderá experimentar o sentido do dever e a decisão de intervir (Steiner, 2008). O desenho, para Rodrigues (2010), dá a possibilidade de se estabelecer uma relação diferente, se convocar uma consciência alargada: o ato de desenhar torna-se um ato de conhecer, quando proporciona uma relação com o objeto/exterior diferente daquela que tinha anteriormente ao ato de expressão. Deste modo, cada representação pode

impulsionar uma nova relação do sujeito com aquilo que representa e tornar-se agente de novas relações e possíveis conhecimentos.

Segundo Damásio (2000), a consciência alargada permite ao sujeito ter uma consciência de si, do meio e dos efeitos que resultam da interação do eu com o não-eu; é através deste patamar de consciência que novos comportamentos poderão ter lugar, na medida em que permite que se desenvolvam importantes faculdades mentais relacionadas com o comportamento social: a capacidade de criar artefactos úteis, a capacidade de ter em conta a mente do outro, a capacidade de construir o sentido do bem e do mal, a capacidade de ter em conta os interesses do outro e do coletivo e a faculdade de apreciar a beleza e não apenas sentir prazer.

A investigação existente sobre a população com DID denuncia que, nas escolas, os jovens tendem a ficar socialmente mais isolados, não pelo insucesso escolar mas sim devido à adoção de condutas sociais inadequadas ao contexto. Onde a avaliação do comportamento social, tendo em vista a sua modulação, deverá, segundo Santos e Morato (2012b), orientar o currículo destes alunos através de programas promotores de competências inter e intra-pessoais que se desenvolvem e consolidam, de acordo com Goleman (2000 cit in Pinho e Fernandes, 2007), com a valorização da inteligência emocional. De acordo com Fernandes e Pinho (2007) e Strauss (2007) a metodologia pedagógica deve estar direccionada para a formação global do indivíduo na sua totalidade, sem priorizar as aprendizagens académicas. Neste sentido o ensino deverá reconhecer e assumir o seu papel no desenvolvimento harmonioso dos seus alunos equilibrando a tendência para a unilateralização da educação na dimensão cognitiva, enaltecendo a importância dos afetos e emoções, que devem resultar das experiências sensoriomotoras. Tal não pressupõe a recusa ou uma relação diminuta com o conhecimento mas a mudança da sua abordagem, considerando o desenvolvimento do ser humano e o seu funcionamento. Ou seja, a estreita ligação das estruturas do sistema límbico, responsáveis pelas emoções e sentimentos, com as áreas dos córtices pré-frontais e as somatossensoriais do hemisfério direito (Pinho e Fernandes, 2007) são como refere Damásio (2000) unidades cerebrais interdependentes que constituem sistemas essenciais para as aprendizagens cognitivas e comportamentais. Desta forma este autor traz da área da neurologia aspetos fundamentais para novas abordagens no ensino assentes na importância do ato de “sentir”.

Donde as expressões artísticas devem refletir sobre o seu papel, não só como área disciplinar, vocacionada para a transmissão de conceitos e vocabulário visual, mas

sobretudo pela responsabilidade que tem, ao integrar na sua definição, estratégias e recursos que podem atuar na esfera emocional e consequentemente, segundo Damásio (2000), no desenvolvimento da consciência, visando sobretudo atuar no sujeito na sua totalidade. A disciplina de “Educação Visual” deverá alargar o seu território de intervenção, contribuindo também para a integração de conteúdos das outras áreas disciplinares, através de práticas que levem o sujeito, partindo de si próprio, a encontrar o belo além do prazer, como uma forma de linguagem que suscita emoções, colocando o sujeito como criador e ator no processo de aprendizagem quando lhe é dada a oportunidade de acrescentar ao conhecimento a sua dimensão subjetiva. Este método do pensamento, de acordo com Sacco (2004), reúne no aluno/participante o criador e o amador através do “sentimento do belo” que significa admiração, projeção do sujeito, sentimento de unidade e de coerência entre este e o contexto/objeto de estudo: aspetos que animam o percurso em direção ao Eu e a uma adaptação feliz ao mundo.

Damásio (2010), refletindo sobre a necessidade de comunicação, sobre necessidade de bem-estar e de defesa, sobre os sentimentos e sobre o modelar do comportamento social, afirma não só o desenvolvimento da consciência como impulso da Humanidade mas também o papel das artes na consolidação e promoção da organização social, propondo que terá sido em particular o seu valor terapêutico, produtor de uma compensação homeostática, que terá permitido às artes subsistirem como valor cultural importante para a autobiografia de cada indivíduo.

A atividade artística deverá inspirar a pedagogia e a didática, pela sua particularidade, pois recusa uma intervenção unilateral assente na intelectualidade, para dar lugar ao sentir como vivência fundamental e, assim, revelar-se um apoio que pretende ajudar a criança/jovem a tornar-se para lá de um conhecedor, alguém com capacidades (Steiner, 2008).

Assim, no âmbito do objeto de estudo deste trabalho pretende-se averiguar a influência de uma intervenção promotora de atividades artísticas sobre o desenvolvimento da Consciência Corporal em alguns jovens com DID. Contribuíram para tal diferentes universos artísticos (pintura, desenho, movimento e a palavra) cuja articulação deverá ser adequada à estimulação sensorial pretendida bem como estabelecer pontes entre ação-percepção de onde possam resultar trabalhos únicos e verdadeiramente tradutores do reportório individual de cada jovem.

Dado que a revisão bibliográfica aponta para uma interdependência entre identidade, nível de consciência, envolvimento e comportamento, este estudo propõe-se

investigar se uma atuação com enfoque na subjetividade de cada jovem, provocando o “sentir” e edificando o “eu” para o desenvolvimento da autoconsciência, refletirá uma relação entre o jovem com o seu envolvimento tradutora de comportamentos mais adaptativos e de um maior equilíbrio entre mundo interior-exterior.

II – METODOLOGIA

6. Pertinência do Estudo

O comportamento social desadequado manifestado por dois jovens com T21, que frequentam a mesma Escola de Educação Especial desde há cinco anos, observados pela investigadora na sua prática letiva, constituiu a motivação para a escolha do tema e do respetivo estudo empírico que se propõe refletir sobre uma possível compreensão para tais manifestações.

Várias teorias e estudos de distintas áreas da Pedagogia, Neurologia, Psicologia e Psicomotricidade, como se verificou na 1ª parte deste trabalho, têm evidenciado a importância do Corpo, através da Consciência Corporal, seja com o Esquema corporal ou a Imagem corporal, como determinante no desenvolvimento socioafetivo e na aprendizagem do conteúdo comportamental, essenciais à interação do sujeito com o seu envolvimento.

Neste sentido procurando uma relação causal que contribuísse para a compreensão do fenómeno observado, comportamentos que não correspondem às expectativas do contexto social, e tendo constatado comprometimentos na praxia global/fina e um autoconceito pouco desenvolvido neste jovens, este estudo formula as seguintes questões de partida:

- O recurso a um programa de intervenção pela arte poderá melhorar a Consciência Corporal dos sujeitos com DID?
- Quando a Consciência Corporal melhora verificam-se alterações no Comportamento Adaptativo (ajustamento pessoal e ajustamento social) nos sujeitos com DID?

Com base nestes pressupostos colocam-se três hipóteses de investigação relacionadas com o desenvolvimento da Consciência Corporal, a evolução do Comportamento Adaptativo e o design do programa de intervenção:

- Os alunos com DID apresentam diferenças ao nível da Consciência Corporal depois de submetidos a um Programa de intervenção pela arte que atue através do sentir como mediador entre a ação e o pensar.

- O corpo, como forma de integração sensorial, pode através de um Programa de intervenção promover um Comportamento Adaptativo.

- A avaliação do Comportamento Adaptativo (ajustamento pessoal e social) revela diferenças relevantes após um programa de intervenção que vise o desenvolvimento da Consciência Corporal.

Deste modo, esta pesquisa afirma-se com o desejo de contribuir para ampliar a reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem em indivíduos com DID, e sobretudo de confrontar na prática o importante papel do corpo, anunciado e defendido por vários estudos, como contributo para progressos cognitivos, emocionais e sociais, que incompreensivelmente não parecem ser valorizados no contexto educativo vigente que adota uma abordagem intelectualizada e favorecedora apenas de competências académicas

Tendo em conta as questões referidas e de acordo com as perspetivas teóricas apresentadas, foram delineados objetivos considerados importantes para a compreensão alargada da fenomenologia e que espelhassem as hipóteses no que concerne aos sujeitos e à intervenção.

Objetivo Geral:

- Testar a eficácia de uma metodologia de intervenção com recurso aos processos artísticos na melhoria da Consciência Corporal e do Comportamento Adaptativo em alunos com DID.

Objetivos Específicos

- Avaliar o nível de Consciência Corporal através da análise do desenho da figura humana e de uma checklist de averiguação sobre a capacidade de identificação das diferentes partes do corpo;

- Descrever o comportamento adaptativo no que se refere à manifestação de problemas de personalidade e comportamentos;

- Elaborar e aplicar um modelo de intervenção, através da atividade artística, com enfoque no Corpo;

- Investigar se o processo artístico pode contribuir para a promoção da Consciência Corporal, através de um programa de estimulação sensorial;

- Verificar se existem diferenças ao nível da Consciência Corporal e do Comportamento Adaptativo após o Programa de intervenção.

Assim, tendo em conta os objetivos definidos que procuram a compreensão do comportamento de dois jovens, esta investigação assume o caráter de *estudo de caso*, dado que tal metodologia, assente no paradigma naturalista, permitirá recolher informação pertinente no seu quotidiano educativo através de uma observação intensiva dos alunos em função dos conceitos-chave do estudo, assim como observar a inter-relação destes e sua evolução ao fim de algum tempo em cada jovem. Como advoga Sousa (2009), na educação, a investigação de um caso surge da necessidade, em contexto real, de estudar determinado fator psicopedagógico ou um sujeito/acontecimento revelador de uma situação-problema.

Neste sentido, visando a compreensão de cada participante do estudo em função das hipóteses colocadas, adotou-se diferentes modos de recolha de dados: estudo de relatórios através da anamnese, aplicação de testes ou escalas através da observação do sujeito no seu quotidiano e trabalhos realizados ao longo do programa de intervenção (Sousa, 2009).

Esta investigação, como estudo de caso, procura dar resposta ao “como” e porquê” (Bogdan e Biklen, 1994), i.e., definir os fenómenos e procurar aferir as causas, analisando os resultados em função de todo um processo. Fica claro uma dupla intenção e motivação deste estudo: por um lado analisar os comportamentos pouco adequados, observados nos jovens, bem como as suas possíveis causas (aqui hipoteticamente relacionadas com questões referentes à Corporeidade); por outro lado, pretende-se conhecer o significado do que pode influenciar ou determinar os resultados finais, que neste estudo se prende com um modelo de intervenção com enfoque no corpo através de práticas artísticas. Não é intenção apenas aferir possíveis relações entre os dois conceitos CA e CC, mas também verificar se um plano de intervenção com enfoque no corpo poderá trazer reflexos em ambos os parâmetros.

O presente trabalho assume-se ainda como um estudo com pendor qualitativo por envolver e exigir relatos descritivos referentes aos procedimentos, inerentes ao processo de intervenção. Com esta metodologia procura-se nas relações causais aferir a compreensão e eficácia dessa intervenção, incluindo caracterizações baseadas em dados obtidos por observação que, por se pretender objetiva e orientada, recorre a instrumentos de avaliação. Contudo, estes estão sujeitos a uma leitura descritiva, detalhada e como tal

qualitativa, realizando-se comparações aferindo o sujeito a si mesmo, no decorrer do seu processo evolutivo (Tuckmann, 2000).

Outro aspeto que traz vantagens para a investigação prende-se com o facto de um estudo de caso permitir que se faça um acompanhamento da evolução ao longo do tempo, em contexto real, que no caso desta investigação teve a duração da aplicação do programa de intervenção (Sousa, 2009).

7. Amostra

Os participantes deste estudo, com DID, particularmente com T21, têm 17 e 15 anos, sendo o primeiro do género feminino e outro masculino. A amostra não foi seleccionada em função do tema deste trabalho. Pelo contrário, foram os próprios que motivaram este estudo, dado que havia em ambos comportamentos-tipo que suscitaram no docente a necessidade de fazer a investigação, no ambiente quotidiano dos jovens. Os dois alunos constituíram a amostra, por revelaram no último ano, até à data do início da investigação, uma atitude social desadequada que se refletia em comportamentos autoabusivos e em conflitos diários com os técnicos e seus pares. Embora ambos tenham problemas de comportamento adaptativo no que concerne à personalidade e atitudes, as expressões ou o tipo de manifestações são distintas consoante o jovem.

O estudo tinha como uma das premissas a introdução de apoios através de um modelo de intervenção com enfoque no corpo e recorrendo a este como instrumento, donde que tal critério se por um lado foi incentivado pelas questões que o estudo levanta, resultantes dos próprios alunos e do contexto educativo, por outro acabou por limitar o número de participantes. Como a investigação exige a aplicação de um programa de intervenção estruturalmente comum aos participantes e num mesmo contexto sala, os dois alunos não poderão ser representativos da população alvo, dado que, no contexto, foi impossível obter-se uma amostra mais alargada. Contudo há uma total adequação à pertinência deste trabalho e a amostra, sendo propositada, apresenta características indispensáveis à investigação (Sousa, 2009).

Os dois jovens frequentam há cinco anos a mesma Escola de Educação Especial, localizada no Concelho de Oeiras, juntamente com três colegas com Paralisia Cerebral, um colega com DID que também fazia parte da amostra mas que desistiu de frequentar a

escola no início da investigação e ainda dois alunos com um diagnóstico não especificado.

Por este motivo, considerou-se importante, numa 1ª fase, proceder a uma caracterização que cruzasse dados colhidos na anamnese referentes ao diagnóstico prévio, ao historial clínico e desenvolvimental, ao historial escolar e às capacidades/dificuldades averiguadas. Sabendo, no entanto, que para esta caracterização serão fundamentais mais dados para a compreensão do fenómeno em investigação, os mesmos serão apresentados mais adiante no âmbito dos Instrumentos utilizados na pesquisa. Assim, apresenta-se nesta etapa e de forma narrativa (ainda que organizada segundo categorias) uma caracterização de cada participante, com base na Anamnese que consta no processo, elaborada pela Psicóloga da Escola com a colaboração do Psicomotricista e da Terapeuta da Fala. No sentido de manter o anonimato os participantes são identificados por “F” e “M”.

Aluno “F”

A jovem tem dezassete anos, é a mais nova de quatro irmãos, vive com a mãe e com dois dos irmãos, o pai faleceu quando era muito nova. Relativamente ao seu percurso institucional, frequenta um estabelecimento de ensino regular desde os três anos tendo ingressado há cerca de dez anos na atual Escola de Educação Especial (EEE), que frequenta todos os dias desde as 9:30 e as 16:30h. Relativamente à história clínica, foi operada ao coração com 6 meses e aos 7 anos (cateterismo cardíaco) e não faz medicação. No desenvolvimento Psicomotor o técnico observa algum receio em subir escadas, mas em situação de marcha desloca-se com facilidade, embora apoie pouco os pés no chão, caminhando com alguma aceleração, e a postura é tendencialmente inclinada para o lado esquerdo. Quanto à Comunicação faz ecolalias, constrói frases simples de uma palavra (raramente com duas), consegue compreender instruções verbais simples, verificando-se que ocorre um intervalo de tempo muito significativo entre a instrução dada e a resposta da jovem, não consegue introduzir temas ou falar de assuntos, nem utiliza pronome pessoal, referindo-se a si própria pelo nome. Na autonomia necessita de ajuda para se vestir/despir. O comportamento traduz dificuldade de concentração, dispersando-se com muita facilidade e revela alguma inquietude: esta jovem mexe-se constantemente mesmo quando está sentada a realizar algo. Observam-se manifestações de birras frequentes e atitudes de negação perante as atividades, no entanto a jovem é sociável apesar de só ocasionalmente procurar os seus pares.

Aluno “M”

O jovem, presentemente com quinze anos, vive com os pais e irmã, frequenta a EEE ao longo de toda a semana, das 9:30 às 16:30h. Relativamente ao seu percurso institucional esteve em casa até aos quatro anos, beneficiando de apoio domiciliário de uma fisioterapeuta e de uma educadora. Revelou dificuldades de adaptação ao Jardim de Infância, tendo ingressado diretamente nesta escola com 7 anos. No que respeita à história clínica têm cardiopatia congénita, não fazendo para tal qualquer tipo de terapêutica neste sentido, contudo toma “Ritalina”. Tal como é referido pelo Psicomotricista, tem dificuldade de praxia fina, a preensão é muito forte e há uma hiper- tonicidade evidente. Observa-se, também, uma postura atípica com ligeira inclinação do tronco para a frente e em situação de marcha não executa um percurso de forma contínua, interrompendo com estereotípias (tais como tocar nos pés, girar sobre si próprio ou para falar sobre comida). Quanto à Comunicação, e de acordo com o Terapeuta da Fala que acompanhou o aluno durante quatro anos, revela dificuldade na construção de frases, habitualmente com duas a três palavras, e de articulação devido a alterações ao nível da motricidade orofacial; não utiliza o pronome pessoal referindo-se a si próprio pelo nome. Na autonomia não necessita de ajuda para a utilização da casa de banho nem para as refeições. O jovem evidencia pouca iniciativa e perseverança, falta de atenção, tendência para o isolamento e reações de agressividade tempestuosas, manifestações de fobias/inseguranças, reação negativa ao toque e uma atitude negativa perante diversas atividades ou face à interação dos outros.

8. Procedimentos

Deu-se início ao estudo através dos procedimentos éticos com a obtenção da autorização da Instituição, a CERCI que tutela a Escola de Educação Especial onde estão matriculados os dois jovens que constituem a amostra e onde a investigação/intervenção teve lugar, assim como a obtenção das autorizações parentais tendo sido, em ambos os casos, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo1). Posteriormente, numa 1ª fase, procedeu-se à análise dos processos dos participantes, onde consta a respetiva Anamnese, tendo em vista a obtenção de informações que permitissem a elaboração de uma caracterização detalhada e a criação do programa de intervenção, a que o estudo se propõe, de forma devidamente adequada ao caso. Desta

análise pretendeu-se também a edificação de ideias gerais, hipotéticas, que pudessem ser aferidas no estudo.

Na 2ª fase, realizou-se uma observação/avaliação do Comportamento Adaptativo e da Consciência Corporal, aplicando-se os respetivos instrumentos que foram selecionados para o efeito.

A ECAP - Escala de Comportamento Adaptativo Portuguesa (Santos & Morato, 2004) foi aplicada pela investigadora à Auxiliar de Atividades Ocupacionais por ser a técnica que conhece os alunos há mais tempo e que no presente ano os acompanhou com mais frequência. Desta avaliação constam os domínios mencionados na 2ª parte da ECAP dedicados aos problemas de personalidade e de comportamento social, tendo sido registada numa folha de protocolo com a cotação que predominava para cada item avaliativo (anexo 2).

Com o teste DAP - Draw a Person (Naglieri, Neish & Bardos, 1991) foi solicitado o desenho da figura humana (DFH), individualmente a cada aluno, pela investigadora/docente na avaliação inicial. Utilizaram-se, para o efeito, as folhas de protocolo de aplicação e, embora este protocolo sugira lápis grafite e borracha, optou-se por lápis de cera grossos, por se tratar de um material que nos últimos anos é mais utilizado pelos alunos, por facilitarem a sua preensão e responderem de forma mais eficaz à pressão que exercem quando realizam qualquer registo gráfico. Quanto às cores foram-lhes dadas a escolher entre seis. Foi solicitado individualmente que desenhassem, na mesma sessão, um homem, uma mulher e o próprio, não havendo qualquer orientação verbal ou ajuda física para o efeito, fixando-se a folha à mesa com fita-cola. Houve um limite de tempo de cinco minutos, mas tal não foi necessário pois os alunos realizaram em muito menos tempo (anexo 3).

Por fim, a docente/investigadora procedeu ao preenchimento de uma Chek-list (anexo 4) registando as várias partes do corpo que foram assinaladas pelos participantes, através do gesto de apontar as mesmas no seu próprio corpo ou numa imagem, quando referenciadas verbalmente pelo investigador, e assinalando as partes do corpo nomeadas pelos participantes perante uma imagem fotográfica de cada pormenor do corpo. Este levantamento dos dados foi feito em três sessões individuais com os participantes.

A 3ª fase teve a duração de cinco meses e refere-se à aplicação do modelo de intervenção elaborado para o efeito, ou seja, um enfoque no Corpo, através da expressão artística. As atividades propostas foram organizadas semanalmente em três sessões distintas. Na primeira, a concretização era em contexto de sala de aula e de grupo (os

dois participantes mais os restantes 5 colegas e uma das auxiliares); as outras duas, seguindo os objetivos que também norteavam a atividade em grupo, eram realizadas individualmente numa outra sala sem a presença de qualquer outro indivíduo. A organização do programa e os materiais utilizados vêm explicitados no respetivo capítulo. Esta etapa, apesar de pré-programada, caracteriza-se por alguma flexibilidade, dado que da interação do participante com o investigador surgiram algumas questões imprevisíveis que exigiram por vezes, de uma sessão para outra, alguns ajustes relativamente às propostas, ao tempo e materiais, estando sempre salvaguardado o objetivo de base, estrutural para a investigação.

Na 4ª fase procedeu-se à reaplicação dos instrumentos: a ECAP, a DAP e às checklists. Relativamente à ECAP e à checklist as condições de aplicação foram as mesmas. Quanto ao DAP foi aplicado novamente em sessão individual com os mesmos materiais, mas desta vez pela Psicóloga por se considerar que seria uma vantagem evitar qualquer influência da presença da investigadora, dado ter estado implicada em todo o processo de trabalho durante os cinco meses.

Finalmente, procedeu-se à análise qualitativa dos dados obtidos, através da escala de comportamento, desenho da figura humana e das checklists, com a caracterização descritiva de cada participante, com o intuito de procurar analisar/refletir sobre a evolução, em cada jovem, dos constructos a ser investigados, bem como sobre possíveis correlações destes com os conteúdos da intervenção. Com este cruzamento a investigação deverá questionar conceitos-chave que constituíram o problema do estudo e buscar a compreensão deste caso através da análise da significação dos dados.

9. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para o presente trabalho e que permitiram compreender quer o nível adaptativo dos participantes no estudo, quer o nível de desenvolvimento no âmbito do desenho do corpo humano, foram a ECAP (Escala de Comportamento Adaptativo – versão Portuguesa) e o DAP (Draw a Person), razão pela qual seguir-se-á uma breve descrição de ambos.

A **Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa – ECAP**, de Santos e Morato (2004), resulta de um trabalho de investigação destes autores a partir das Escalas de Comportamento Adaptativo da AAIDD (*American Association of Intellectual*

and Developmental Disabilities), aferidas à população norte-americana. O trabalho de revisão e de adaptação de alguns itens resultou de um estudo intenso na população portuguesa entre os 6 e os 60 anos, com e sem DID, de diversas instituições e junto dos técnicos que intervêm diretamente com os indivíduos na condição das DID. Na aferição à população portuguesa com DID os autores identificaram um conjunto de características comuns que determinaram as habilidades avaliadas (Santos & Morato, 2012b).

A ECAP, organizada em duas partes, considera um conjunto de habilidades importantes para a funcionalidade do indivíduo e outro grupo de habilidades que sejam tradutoras do ajustamento social. A primeira parte, relacionada com independência pessoal, engloba dez domínios: Autonomia, Desenvolvimento Físico (desenvolvimento sensorial e motor), Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Números e Tempo, Atividade Domésticas, Responsabilidade, Personalidade e Socialização. A segunda parte aborda problemas de personalidade/comportamentais influenciadores do comportamento social, desviante ou adequado, que estão organizados do domínio XI ao XVIII: Comportamento Social, Conformidade, Não Merecedor de Confiança, Comportamento Estereotipado e Hiperativo, Comportamento Auto Abusivo, Ajustamento Social e Comportamento Interpessoal com Perturbações (Santos & Morato, 2002; Santos & Morato, 2012b, 2012c).

É também possível articular estes domínios podendo identificar-se cinco fatores que permitem a caracterização do avaliado em distintas perspetivas: Autossuficiência Pessoal, Autossuficiência na Comunidade, Responsabilidade Pessoal e Social, Ajustamento Social e Ajustamento Pessoal (Santos & Morato, 2007).

Concretamente nesta investigação o preenchimento da escala refere-se aos domínios da segunda parte e aos fatores de Ajustamento Pessoal e Ajustamento Social tendo-se seguido as devidas orientações dadas pelos autores. Assim, a aplicação da escala resulta de entrevista à pessoa que se relaciona no quotidiano com o avaliado e que dessa forma consegue com observação direta obter mais informação. Quanto à cotação da segunda parte, o seu conteúdo, pede uma avaliação que busque a frequência de ocorrência dos comportamentos.

A validação da ECAP permite uma avaliação quantitativa a partir dos índices normativos, contudo os autores sugerem uma interpretação qualitativa de cada item, para que se alcance uma compreensão mais profunda e clara do comportamento adaptativo do indivíduo de forma contextualizada (Santos & Morato, 2012b, 2012c). Para esta

investigação optou-se por dar maior ênfase à avaliação qualitativa por se considerar que poderá trazer uma análise mais detalhada e como tal pertinente para a abordagem de um estudo de caso.

A ECAP, ao permitir avaliar com referência ao critério, e não só de referência à norma, possibilita a comparação dos resultados da avaliação do indivíduo com outros dados obtidos anteriormente, facultando indicadores do desenvolvimento humano e da área emocional em função do próprio e da sua interação social (Santos & Morato, 2002). Por outro lado ao propor a avaliação de múltiplos domínios organizados em dois grandes grupos permite aceder a possíveis correlações entre competências/comportamentos pessoais e sociais (Cunha & Costa, 2005), vantagem corroborada no estudo de Santos e Morato (2007) com a proposta de uma articulação dos diversos domínios na base dos cinco fatores referidos. Esta escala, pelos itens de avaliação propostos para cada domínio e pela sua possível articulação, permite também observar a evolução de habilidades cognitivas e emocionais, num contexto mais individualizado ou em articulação com o envolvimento, afirmando assim a importância da valorização da área socio-emocional (Santos & Morato, 2002).

A ECAP tem como objetivos iniciais facultar informações sobre o desenvolvimento/envolvimento e identificar áreas fortes e fracas, mas afirma-se como parte integrante de um processo de avaliação holístico podendo ser articulada com dados obtidos de outro modo, sejam de pendor mais académico ou psicométrico. O seu fim último é motivar e sustentar planos de intervenção que, atendendo às necessidades e capacidades individuais, apontem objetivos a desenvolver, que envolvam não apenas conteúdos curriculares mas também funcionais tendo sempre como prioridade a relação do indivíduo consigo próprio e com o seu contexto social (Santos e Morato, 2012b, 2012c).

Quanto ao outro instrumento de avaliação utilizado neste estudo, desenho da figura humana, vem dar continuidade às sugestões e recomendações apontados por Santos e Morato (2002) e Fonseca (2010), relativamente ao Domínio II (Desenvolvimento Físico) da 1ª parte, que apontam a noção corporal como fator importante a ser avaliado no domínio do desenvolvimento físico, ainda que considerem, este aspeto psicomotor, não uma habilidade adaptativa mas sustentáculo de comportamentos adaptativos em inúmeras tarefas avaliadas pela ECAP e presentes nas atividades de vida diária.

O desenho da figura humana como teste foi inicialmente criado por Goodenough (1957), com a cotação de 51 itens de modo a aferir o nível de inteligência (Fonseca,

2005), no entanto hoje também é utilizado para avaliação do esquema e imagem corporal (Davina e Palácio, 2009; Saur, Pasian e Loureiro, 2010). De acordo com Bandeira e Arteche (2007) a análise do desenho facilmente cai em impressões subjetivas, por isso encontram vantagens no sistema de Resultado Quantitativo de Naglieri (1988), por não adotar uma interpretação projetiva e oferecer um número de itens suficiente que proporciona um sistema de análise empírico, objetivo e menos complexo quando se trata de cotar.

O teste **Draw a Person: a quantitative scoring sistem - DAP:QSS**, de Naglieri (1988), mais tarde revisto com a versão Draw a Person – a quantitative scoring sistem (DAP:SPED), de Naglieri, McNeish e Bardos, em 1991, dirige-se a uma população de crianças e adolescentes dos 6 aos 17 anos e pretende auxiliar os profissionais na identificação de problemas cognitivos e emocionais (Bandeira e Arteche, 2007). A sua aplicação faz-se com a solicitação de três desenhos, pela seguinte ordem: o de uma mulher, de um homem e um autorretrato, sendo dadas instruções simples e claras antes da concretização de cada um e sendo previamente recolhido cada desenho que é realizado. Para cada representação gráfica, os participantes têm cinco minutos e é fornecido o seguinte material: três folhas protocolo, lápis grafite preto e borracha.

O sistema de avaliação proposto pelos autores é quantitativo e refere-se a 55 itens. No entanto, constata-se a impossibilidade de utilizar neste estudo um crivo tão alargado para avaliação desta amostra. Assim, são considerados 14 critérios que dizem respeito às doze partes do corpo (braços, olhos, pés, dedos, cabelos, perna, boca, pescoço, nariz e tronco), suas ligações e vestuário, e uma pontuação de quatro categorias referentes ao tipo de verificação: presença, detalhe, proporção e bónus quando há outras elaborações. Cada critério é avaliado segundo as categorias/características do corpo realizados corretamente. O máximo de pontuação/escore obtida em cada desenho é 64 que equivale ao número de itens e no total dos três desenhos será 192. Consoante o valor do resultado total, assim é definido o perfil de acordo com tabelas normativas (Reynolds e Kamphaus, 2003).

O desenho da figura humana surgiu como forma de avaliação do nível intelectual global, mas também de aspetos extra-intelectuais, consoante os sistemas de interpretação que foram propostos ao longo do tempo por diversos autores (Fonseca, 2005). Várias propostas de sistemas quantitativos de avaliação, que sugerem distintos critérios através da cotação dos itens relacionados com o corpo (partes do corpo, suas relações e posição da figura humana) fazem deste desenho, além de uma técnica projetiva de avaliação

psicológica, um instrumento de interpretação de fatores emocionais e evolutivos onde é contemplado o desenvolvimento cognitivo (Bandeira e Artéche, 2007).

Através de diversos estudos que aplicam testes que utilizam o desenho da figura humana, Lee, Nogueira, Araújo, Teixeira e Carreiro (2012), destacam que há uma correspondência entre o nível de desenvolvimento de maturidade conceptual, através do qual é possível verificar o conceito que o sujeito tem do corpo humano e a evolução quanto ao número de elementos desenhados e a relação entre partes. Tal processo de formação de conceitos abrangeria três etapas: discriminar semelhanças, capacidade de abstrair ou classificar (conforme as semelhanças e diferenças) e capacidade de generalização.

Contudo, vários são os autores que mencionam os resultados pouco coerentes, critérios pouco claros e o número reduzido de estudos encontrados na literatura: Bandeira e Arteché (2007), Reynolds e Kamphaus (2003), Saur *et al.* (2010), Vignemont (2009), defendem a necessidade de se realizarem mais estudos de validação em função das diferentes dimensões que o DFH propõe e que procurem verificar a qualidade psicométrica do teste. A própria nomenclatura proposta pelos vários testes que recorrem ao DFH é muito diversificada e revela intenções bem diferentes sobre aquilo que propõe avaliar.

Em relação à aferição do Desenho da Figura Humana na população portuguesa apenas se encontrou um estudo realizado por Santos, Colaço, Taborda e Alvarez (1997) referente a uma amostra de 121 crianças (entre os 6 e 10 anos) da Região Metropolitana de Lisboa, sendo que a cotação dos desenhos serviu para analisar o teste como técnica de avaliação psicológica. Sobre possíveis instrumentos de avaliação do Esquema Corporal e da Imagem Corporal não se encontraram estudos no nosso país, com exceção da Bateria psicomotora elaborada por Fonseca (2010) que inclui o desenho da figura humana como forma de avaliação da noção de corpo.

Apesar destas fragilidades, vários autores apontam vantagens nesta prova, vendo o desenho da figura humana como forma de avaliar aspetos de ordem social, emocional e comportamental (Brooke, 2004; Whitcomb & Merrell, 2008) ou como instrumento da criança expressar de forma objetiva o que conhece e sente sobre o seu corpo (Fonseca, 2005). Contudo, Matto, Naglieri e Clausen (2005 cit in Whitcomb e Merrell, 2008), defendem que DFH não deve ser visto como um critério único válido por si só quando se procura uma avaliação psicológica: os autores reconhecem o valor desta prova, mas incluída num diagnóstico mais alargado. Igualmente, Bandeira e Arteché (2008) não

consideram os desenhos como diagnósticos, mas um instrumento de recolha de indícios que devem ser articuladas com dados recolhidos através de entrevistas e observações.

Morgado, Ferreira, Andrade e Segheto (2009) realizaram um estudo que procura analisar e identificar diferentes instrumentos de avaliação de imagem corporal, tendo verificado que existem seis tipos com protocolos diferentes, mas com características comuns que se podem organizar em Questionários, Entrevistas, Escalas, Silhuetas, Variáveis antropométricas e Desenhos (nomeadamente a figura humana). Estas autoras entendem que a escolha de um protocolo adequado deve ser em função das características da amostra.

Para Vignemont (2009) existem várias formas de avaliar a representação corporal. No entanto, é importante que esteja definido qual o papel do teste na avaliação, ou seja, adequá-lo àquilo que se pretende avaliar: a perceção que o sujeito tem sobre a forma e o tamanho do corpo, a posição das diferentes partes do corpo ou a localização das sensações corporais. Reconhecendo que cada requisito requer um tipo de medição, o autor analisa testes distintos para se aceder à imagem corporal e esquema corporal organizando-os de acordo com o processo de aferição: sensoriomotor, visuoespacial e semântico. Vignemont (2009) constata que estudos distintos de Paillard (1999) e Anema Zandvoort, Haan, Kappelle, Kort, Jansen et al. (2009) defendem uma avaliação semelhante relativamente ao esquema corporal, i.e, por via sensoriomotora solicitando ao participante que aponte para cada parte do corpo. No entanto, relativamente à imagem corporal são divergentes, defendendo respetivamente que a avaliação seja feita através da nomeação da parte do corpo ou apontando para partes do corpo em imagem.

Adotando esta perspetiva e procurando uma avaliação baseada numa recolha de dados mais completa sobre a consciencialização corporal, procedeu-se à elaboração de uma checklist.

A checklist - Esquema Corporal e Imagem Corporal, de Paillard (1999) e Anema et al (2009), de acordo com Vignemont (2009), pretende sistematizar o conhecimento que o sujeito tem sobre as diferentes partes do seu corpo aferindo de formas distintas consoante a intenção da observação:

- a) Solicitar que aponte em si próprio a parte do corpo nomeada tendo em vista a observação da integração do esquema corporal;
- b) Solicitar que aponte as partes do corpo numa imagem do corpo para analisar a imagem corporal dos sujeitos;

- c) Solicitar que nomeie a parte do corpo identificada por imagem fotográfica igualmente para averiguar acerca da imagem corporal.

Deste modo, solicitaram-se aos participantes não só capacidades de representação e propriocetivas como também de verbalização e de percepção, na identificação das seguintes partes do corpo: cabeça, cabelo, olhos, nariz, boca, orelhas, testa, queixo, pescoço, corpo, barriga, costas, braços, ombros, cotovelos, mão, dedos, pernas, joelhos e pés

De acordo com os autores acima citados é necessário, no preenchimento da checklist, uma averiguação sensoriomotora para o esquema corporal e visuoespacial para a imagem corporal. Desta forma, segundo Paillard (1980) a imagem corporal resulta da identificação perceptual e do reconhecimento (i.e., julgamento das partes do corpo) e o esquema corporal da ação (através da informação sobre as necessidades do corpo para se mover posturalmente). Assim, o autor defende que a avaliação da imagem corporal e do esquema corporal referem-se respetivamente ao “corpo identificado” e ao “corpo situado”. Para Anema et al (2009) quando há dificuldades na identificação das partes do corpo através do ato de apontar poderão verificar-se desordens do esquema corporal e/ou da imagem corporal. Segundo este autor é um erro assumir que toda a resposta motora (manual no ato de apontar) é unicamente orientada para a ação, pois, o ajuste motor poderá resultar não só da necessidade de agarrar um objeto mas também porque se pretende recolher informação perceptual sobre ele. Assim, o autor entende que é possível dissociar o esquema corporal de imagem corporal na resposta manual pelo que o gesto de apontar é utilizado para a avaliação de ambos (Vignemont, 2009).

Os dados recolhidos através da lista de aferição, são de acordo com Sousa (2009) “resultados brutos” que poderão tornar-se pertinentes para a investigação quando relacionados com os resultados obtidos com outras observações. Concretamente neste estudo considera-se importante complementar os resultados auferidos com o Desenho da Figura Humana, para que a reflexão sobre consciencialização corporal seja alargada aos conceitos de imagem corporal e esquema corporal.

10. Programa

Tendo em vista o objetivo máximo desta investigação, reflexão sobre a possível relação entre a consciência corporal e o comportamento adaptativo, foi criado um programa de apoio ao desenvolvimento da consciência corporal, assente numa metodologia de sensibilidade artística com uma dupla vertente, terapêutica e pedagógica, por procurar equilibrar unilateralidades observadas nos participantes e atender ao desenvolvimento destes.

A sua elaboração baseou-se em teorias defensoras de práticas pedagógicas que se afastam de uma educação “predominantemente” intelectual, com tendência à introdução de conceitos sem a prévia oportunidade de serem auto experienciados, facto que não parece facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nos indivíduos com a condição das DID. Tal deve-se ao nível de abstração que lhes é exigido e à solicitação de uma relação cognitiva consigo próprios ou com o envolvimento sem primeiro oferecer etapas sensoriomotoras que aproximem o sujeito do objeto de conhecimento, facilitando deste modo a sua compreensão (König, 2009).

Para o desenho deste programa contribuíram os estudos de Mees-Christeller (2009) e Hauscka (2003, 2004) sobre exercícios artísticos numa vertente terapêutica, de Bardt (2011) e Bothmer (2008) nas atividades de Eurytmia ou rítmicas, Jünemann e Weitmann (2008), Strauss (2007) e Auer (2008), com a sugestão de propostas de trabalho ao nível da pintura, desenho e modelação, no âmbito pedagógico ou curricular, Auer (2009) e McAllen (2005, 2006) na sugestão dos temas e dos objetivos específicos desta intervenção e fundamentalmente, ainda que nem sempre explicitamente, várias propostas de reflexão elaborados por Steiner (2005, 2007a, 2007b, 2008) que constituíram um impulso essencial para o trabalho de todos estes autores e cuja visão do homem e intenções pedagógicas assentes na arte alicerçaram este programa.

A opção por tal metodologia artística, como defendem os autores mencionados, prende-se com o facto de encontrar nas atividades artísticas um meio facilitador quando se quer atuar no corpo como reflexo da totalidade do ser humano (corpo Físico, corpo Vital, corpo Anímico e o corpo-Eu) mas, também, por possibilitar uma educação que fala por imagens e que, recorrendo a estas, aproxima o sujeito do conceito enquanto ao mesmo tempo lhe permite que sejam inseridas numa atividade corpórea (Steiner, 2005, 2008).

O programa, partindo da premissa que o desenho da figura humana poderia ser um dos indicadores do desenvolvimento da Consciência Corporal, procurou organizar uma sequência de trabalho, que permitisse aos participantes assimilarem e acomodarem patamares importantes para o desenvolvimento de uma observação/diálogo consigo próprios, onde o Eu, progressivamente, se pudesse afirmar e dar lugar à consciência de um todo-unidade.

O Homem ao designar-se ou reconhecer-se como “Eu”, alcança uma possibilidade impar de se afirmar a si próprio na medida em que qualquer outra pessoa não pode usar esta palavra para designar outrem. A manifestação do Eu acrescenta ao corpo das sensações a possibilidade de ser detentor de sentimentos de prazer-desprazer, e ao atuar no corpo físico transforma-o através dos movimentos, gestos e fisionomia. No entanto, para começar a dizer Eu, o lado volitivo precisa de estar desenvolvido pois é determinante para que a autoconsciência se comece a fortalecer (Steiner, 2007b). Tal etapa coincide com uma crescente e evidente capacidade de distinção em relação ao ambiente que a envolve, captando com maior compreensão as diferenças que a distinguem entre si e o que a rodeia. A consciência fortalece-se não apelando unicamente ao intelecto, mas dando prioridade ao sentimento e à vontade. Contudo, só se pode evocar o sentimento e a vontade, se ajudarmos a relacionar os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos com aquilo que resulta da atividade motora com a utilização das suas mãos e do seu corpo. De acordo com Steiner (2008) é importante que as atividades artísticas contribuam para trazer à consciência o que normalmente ocorre na vida por mero hábito, ou que é realizado inconscientemente.

O trabalho artístico pode facilitar a atividade cognitiva, convocando o pensar, através das formas plasmadas, mas exige também dinâmicas motoras que atuam sobre a vontade ao colocarem o sujeito dentro da atividade, que deste modo impelido passa a estar implicado. Para tal, contribui o facto de evocar e educar os sentidos. Partindo desta premissa, Steiner (2007a, 2007b) defende uma intervenção que desperte nas crianças/jovens a capacidade de sentir as formas que lhe deverão ser sugeridas antes de começarem a imitar as formas exteriores ou a reproduzir a realidade, para que, deste modo, possa realizar a própria vivência interior que conduz ao conceito, e experimentar por via da atividade volitiva o pensar em ações concretas. Para o autor, as atividades artísticas apelam à ação, ao sentimento e ao pensamento, na medida em que os conteúdos veiculados penetram na totalidade do ser humano. Na fundamentação desta ideia está a descrição que elabora acerca da organização humana: o sistema metabólico-

motor expressão da vontade, as funções rítmicas com base física do sentir e o sistema neurossensorial como base do pensar. Indo ao encontro desta visão este programa considera igualmente que as forças formativas artísticas devem atuar através destas qualidades do corpo anímico: Querer, Sentir e Pensar.

É necessário que diante do mundo da cor e da forma, oferecido pela atividade artística, o indivíduo com DID, repita a outro nível etapas importantes do desenvolvimento que outrora, enquanto criança, experimentou, tal como andar, falar e pensar. Ou seja, a outro nível que volte aprender a ver ou a dominar o espaço, a exprimir-se para o exterior dirigindo-se de dentro para fora e por fim tal como no pensar, através do qual se elaboram impressões do mundo exterior e se transformam em representações mentais, também a pintura deverá oferecer sensações que sejam dotadas de sentido (König, 2009).

Despertando o aluno para o exterior através das qualidades estéticas que definem as artes, as expressões artísticas impelem o participante a criar as suas próprias imagens que resultam da atividade do corpo físico e paralelamente da atividade interior do corpo anímico, através da estimulação dos órgãos sensoriais e do sistema nervoso (Glöckler, 2003).

Sendo este aspeto fundamental, evidencia-se mais uma linha orientadora para este programa com a adoção de uma sequência de trabalho com base nos estudos realizados por McAllen (2005, 2006) sobre desenvolvimento da geografia corporal e a obra de Auer (2009) dedicada aos sentidos. Sobretudo para este estudo foi tida em conta a importância que aqueles autores dão aos quatro sentidos (tato, vital, movimento e equilíbrio), que destacam como sendo basilares para que desenvolva a percepção de si, em contraste com o envolvimento e como essenciais para a conscientização corporal, sendo por isso fundamentais para uma relação do sujeito com o envolvimento de forma mais equilibrada, conhecendo-o, dominando-o e aceitando-o.

O programa organizou-se em cinco fases temáticas, cada uma com a duração de um mês, dedicadas ao desenvolvimento e estimulação dos seguintes sentidos: o sentido do Tato, o sentido Vital, o sentido do Movimento, o sentido do Equilíbrio e por fim, embora estivesse implicado em todas as outras temáticas, considerou-se importante dar um maior ênfase ao sentido da Visão através do domínio da Percepção Visual, que se pretendeu que progressivamente fosse dirigida para o sentido de Si e do Eu alheio.

Embora o projeto de intervenção proponha que cada tema seja desenvolvido ao longo de um mês, verificou-se ser inevitável transportar algo do tema anterior para o

mês seguinte. Esta dinâmica prende-se muito com o processo defendido pela corrente de terapia artística, aqui aplicada, ou seja, propostas de trabalho que devem ser prolongadas no tempo através de metamorfoses, permitindo que por meio da repetição, ainda que integrando sempre algo de novo, se dê uma dimensão temporal que seja devidamente adequada à necessidade de assimilação e transformação no sujeito (Hauscka, 2003, 2004; Mess-Christeller, 2009; Jünemann & Weitmann, 2008).

O programa foi aplicado de forma consecutiva, com um ritmo constante de três sessões semanais. A primeira sessão da semana, à 2ªfeira, tirou partido do facto de os alunos estarem integrados no restante grupo-turma e teve a duração aproximadamente de uma hora, as duas outras sessões, ocorreram sempre à 3ª e 5ª feira, numa outra sala onde era realizado um trabalho individual com cada participante durante 30 minutos.

As sessões em grupo foram dedicadas a atividades que implicavam dinâmicas no espaço e de perceção ou interação com o outro. Estas sessões deram especial importância ao corpo como instrumento na sua totalidade para a relação de observação/interação que progressivamente se foi instalando com o Outro.

As sessões individuais, dando continuidade a estas experiências, foram marcadas por um ritmo de trabalho que obedeceu de forma constante a uma mesma organização, ou seja, iniciaram-se sempre com uma proposta artística de expressão rítmica corporal, que apelando à atividade motora global convidava o aluno a executar com o seu corpo movimentos que acompanhavam versos citados ao mesmo tempo. Após esta dinâmica inicial, introduziram-se atividades de coordenação óculo-manual através de pintura, modelação ou desenho, criadoras de imagens que serviram como forma de integração dos temas. Deste modo, os quatro sentidos (tato, vital, movimento e equilíbrio) foram sendo transferidos para o âmbito visível, mas de modo a que a sua expressão veiculada pelo gesto/imagem e a impressão devolvida pela mesma imagem fossem ao encontro de cada um. A expressão gráfica afirma-se assim como um reforço do que foi vivenciado ao devolver imagens possíveis de serem novamente experienciadas com o corpo anímico e físico, através do sentir e do gesto que convocam para a sua execução.

Os versos e as dinâmicas corporais inspiraram-se em propostas de Eurytmia e repetiram-se ao longo de um mês, não só por estarem diretamente relacionados com o tema, como também por permitirem ao aluno que ganhasse um ritmo desde a surpresa e do confronto com a dificuldade de aprender corporalmente os versos/gestos, até ao reconhecimento e à possibilidade de pré-programação do que vai acontecer quando já começava a dominar. Embora não se possa falar, durante a aplicação do programa, de

um trabalho realizado por uma Eurytmista, foram aplicados exercícios que seguem algumas das propostas desta atividade artística. A Eurytmia, linguagem ou som (vogais, consoantes, fonemas) tornados visíveis, é uma mediadora entre a atividade, a sensibilidade, e o pensar; no entanto, para estes alunos teve especial significado por estimular a capacidade de ação, através da imitação do adulto, convocando uma autoconsciência do seu corpo quando a palavra e o gesto, eram realizados em simultâneo (Bardt, 2011). Estas dinâmicas corporais são uma mais-valia pela qualidade da significação que veiculam, ou seja, por permitirem que imagens individuais se possam formar em cada participante quando realiza determinado movimento de forma voluntária, que está relacionado com o sentido do verso ouvido ou pronunciado simultaneamente, este aspeto torna-se particularmente importante para o âmbito deste programa ao convocar o Eu no controle do corpo físico, vital e anímico (Glöckler, 2003).

Quanto às atividades plásticas que se seguiam (desenho, pintura e modelação), em todas as aulas realizaram os trabalhos, imitando mais uma vez os gestos do professor, pois ainda que existisse orientação verbal foi dada prioridade e grande ênfase para que o aluno observasse os gestos e desenhos realizados pelo adulto, para depois os repetir no ar e finalmente concretizá-los através das formas e das cores. Dada a etapa desenvolvimental dos participantes e a relação com a sua corporalidade considerou-se, à semelhança daquilo que Steiner (2007b) refere para o trabalho com crianças até aos sete anos, que a intervenção, sendo uma facilitadora, deveria procurar que os jovens captassem o que é solicitado em cada atividade recorrendo à imitação do gesto, pois desta forma apreendem o mundo exterior e o tornam dele, ainda que inicialmente a experimentação se faça tendencialmente de forma inconsciente.

Procurou-se deste modo que, face ao observado, o aluno realizasse previamente uma resposta motora, experimentando com o seu corpo, a futura sensação que a imagem devolvesse depois de concretizada. Na continuidade do tema, experienciados pelo corpo nas sessões de grupo e do trabalho que fizeram no solo, com a Eurytmia, todos os exercícios artísticos propostos foram igualmente um modo de movimentar o sistema rítmico, procurando alcançar uma dinâmica entre o polo motor e o polo neuro-sensorial.

A atividade artística proporcionando ritmos, forçar/relaxar, contrair/expandir, acaba por atuar na atividade respiratória e dessa forma contribuir para a atividade rítmica do corpo físico e da vida emocional através de relações de simpatia/antipatia (gosto /não gosto), sendo que tal atividade rítmica, ao nível do sentir, deverá levar a um outro nível

de consciência provocando o pensar (faço/não faço) e convocar o Eu apelando à criação pessoal, individual, através da força da ação da vontade sobre os pensamentos (Glöckler, 2003).

A intervenção, deste modo, atuando através do sentir procurou equilibrar comprometimentos ao nível do querer e do pensar, adequando os exercícios propostos às qualidades anímicas expressas pela personalidade de cada participante, pois para o sucesso do programa é determinante a forma como cada um é levado a implicar-se. Refletindo um profundo respeito pelo indivíduo no seu todo, a intervenção não deve olhar só para as metas sem atender ao ponto em que se encontra cada jovem, é fundamental que as propostas de trabalho se adaptem e se elaborem partindo de “onde está” o aluno e “como se encontra”.

Para a elaboração de tais exercícios, e naturalmente inerente a um trabalho de terapia artística, foi essencial uma observação de sensibilidade artística, que atende para além da anamnese com os dados clínicos e o historial do jovem, outras duas vertentes, uma observação detalhada segundo as leis das artes (estrutura ou constituição, estatura, movimento, cores, entoação e som da voz, o tipo de discurso ou fala e o temperamento) que ofereça percepções para a compreensão do aluno como um todo e uma observação terapêutica, ou seja, à medida que decorrem as sessões ir observando como evolui no seu processo, de modo a ajustar-se as propostas de intervenção às necessidades e expectativas constatadas.

Tendo como base estas premissas e apesar de se querer alcançar um objetivo semelhante com ambos, este programa propõe para os dois jovens, materiais, temas e métodos distintos, na medida em que se observou que não se movem do mesmo modo, têm receios com expressões e níveis distintos, as manifestações de vontade ou de negação encontram motivações diferenciadas e a relação com o entorno é influenciada por temperamentos bem diferentes.

É importante também clarificar que, procurando avaliar a consciência corporal através do desenho, as propostas deverão contribuir para ajudar os alunos a conhecerem e a aprenderem as formas arquetípicas, a linha e a curva, oferecendo-lhe possibilidades de adquirirem vocabulário e de ampliarem a capacidade de se expressarem. No entanto tendo em conta, mais uma vez, as necessidades de cada um, observando a sua grafo-motricidade e o modo como esta reflete a sua relação consigo e com o envolvimento, pois a intervenção não objetiva o registo gráfico mas o próprio aluno, onde está o Eu (Guerranic, 2007; Jünemann & Weitmann, 2008).

Esta preocupação, no programa, deveu-se ao facto de os registos gráficos serem praticamente inexistentes nos dois participantes até ao início da intervenção e quando surgiam revelavam unicamente ritmos flutuantes. Observando-se que ambos, quando desenham, vivenciam completamente o movimento considerou-se por isso importante que o fluir, ainda com um carácter primordial e reflexo do estado de consciência dos dois jovens, desse progressivamente lugar à forma e também a outro nível de consciência (Strauss, 2007).

A consciência veiculada pelo Eu exige que este se afirme. No entanto, como refere Steiner (1993, 2008), citado por Auer (2009), é necessário que o sujeito encontre o centro, mas o sujeito não poderá fazer a experiência do meio sem fazer a experiência da periferia. Assim, o programa traça outra linha orientadora para as sessões sem descurar os objetivos específicos, mas que se evidencia como importante para o fim máximo, desencadear a consciência corporal (e talvez um comportamento adaptativo) e que se define por propostas de trabalho proporcionadoras de dinâmicas entre o centro e a periferia, e vice-versa, para que o equilíbrio entre o Eu e o não-Eu tenha lugar.

Em suma, o programa visando alcançar o desenvolvimento nos participantes, da Consciência Corporal através da solicitação de uma progressiva perceção da sua corporalidade, estabeleceu vários objetivos específicos que se prendem com os cinco sentidos mencionados. Verificou-se também a necessidade de se criarem objetivos relacionados especificamente com as características de cada sujeito e o seu comportamento face aos temas abordados, e que constituem, no programa, objetivos operacionais. Por fim, em função destes foram selecionados e definidos os instrumentos mais adequados, entre aqueles que se prendem com o processo artístico aqui desenvolvido: ação/orientação do gesto, a respiração, dinâmica centro/periferia, forma/fundo, formas arquetípicas, temas, materiais, técnicas e cores.

Quanto às temáticas determinantes para a elaboração dos objetivos específicos, o programa iniciou-se com o sentido do **tato**, por se assumir como primordial no organismo sensório e por ser responsável pela perceção de superfície que distingue o Eu do não-Eu permitindo ao indivíduo aceder à sua geografia corporal face ao exterior, (Auer, 2009). Nas sessões de grupo, foi objetivo experimentar o sentido do tato por toda a periferia corporal e ativar a perceção interior face ao estímulo recebido do envolvimento (objetos e Outros). As atividades solicitaram, inicialmente, que o sujeito se tocasse a si próprio e depois levaram-no a realizar a experiência de sentir os seus limites quando tocado pelo Outro. Deste modo, foi realizado um trabalho que lhe

permitisse perceber a sua forma plástica através do registo da sua fronteira corporal. Nas sessões individuais, os objetivos pretenderam dar continuidade ao tocar como forma de separação/aproximação. Numa primeira fase, tendo o adulto como mediador deste processo e, posteriormente, levando o próprio participante a realizar o controlo sobre o processo de contacto do mundo exterior com o seu mundo interior. Para tal, as atividades proporcionaram pinturas de encontro, realizadas com o adulto ou sozinho, onde o próprio participante pode experimentar ou estabelecer fronteiras entre o Eu e não-Eu.

No segundo grupo de sessões temáticas, o tato continuou a ser estimulado, mas a intervenção foi dedicada com mais enfoque ao sentido **vital**. Embora o ser humano não esteja habituado a pensar em relação a este sentido, a não ser quando tem algum distúrbio que desperta a consciência para a percepção de que algo não está bem, considerou-se importante incluir neste programa atividades que despertassem para mensagens de conforto/desconforto, de vontade/negação (Auer, 2009). Para tal as atividades artísticas provocaram contrastes entre satisfação e insatisfação física ou anímica e a frustração ou confiança que daí possa advir.

Nas sessões de grupo, foi objetivo levar os participantes a vivenciar sentimentos de simpatia e antipatia onde o corpo se assumisse como participante e integrador de tal informação, e que experimentassem um sentimento positivo a partir da sua existência corporal. Para tal, as atividades proporcionaram experiências de troca entre pares de esferas com diferentes texturas e experiências de calor ao longo do corpo proporcionadas pelos materiais utilizados.

Quanto às atividades individuais, adotando os mesmos princípios, objetivaram que o participante vivenciasse experiências de contraste entre facilidade e dificuldade. As atividades implicaram novos materiais (barro, areia, pedras e ramos) e técnicas que não fazem parte do seu quotidiano. Com tais materiais procurou-se que realizassem, inicialmente, um trabalho que focalizasse os participantes no centro para depois irem criando uma envoltura, que de forma simbólica encontrasse equivalente no sentido de proteção, conforto, confiança no mundo exterior e que atenuasse o desconforto provocado pelas sessões iniciais. Os exercícios quiseram também suscitar a vontade de superar, proporcionando vivências que contribuíssem para alimentar a autoconfiança, dando a possibilidade a cada participante de conseguir realizar uma atividade que apresentasse um certo grau de dificuldade. Os materiais, mesmo que um pouco hostis, mantiveram-se ao longo de toda a temática, para que deste modo fossem com regularidade reconhecidos e de forma confiante fossem aceites. Os alunos realizaram

também, com auxílio, um trabalho progressivo de cobertura do desenho do seu corpo, feito anteriormente, pretendendo-se que deste modo vivessem um sentimento agradável de repouso em si mesmo e de conforto.

No terceiro tema dedicado ao sentido do **movimento**, o indivíduo vê-se confrontado com as diferentes posições do seu corpo e com a forma como sente os seus movimentos a adaptarem-se aos dados recebidos pelo seu envolvimento (Auer, 2009). Assim, nas sessões em grupo, tendo como intenção a percepção dos seus próprios pés e a observação da possibilidade de controlo em função de um objetivo, solicitou-se que agarrassem objetos com os pés e que desenhassem com eles. Depois que adaptassem os movimentos dos seus membros inferiores através de diversos contextos ou impulsionados pelos Outros, realizando uma performance no espaço “ser rio” e sessões de relaxamento “ser pedra e ser água”. Deste modo, também foi dada a possibilidade de começarem a criar imagens interiores.

Quanto às sessões individuais, e partindo da ideia que as atividades plásticas permitem também aceder ao sistema rítmico, foi objetivo que os participantes desenvolvessem internamente a percepção do seu movimento, à medida que o registavam com desenhos, e que desenvolvessem o seu controle criando-se para tal propostas que equilibrassem as unilateralidades observadas em cada participante, ajudando-os a regularizarem, fosse no sentido de fluir ou aquietar. Procurando convocar uma maior consciência para este processo, deu-se continuidade em novos trabalhos, com a cor e com temas proporcionadores de movimentos entre periferia/centro.

Com a integração destes movimentos e ritmos procurou-se criar uma etapa importante, para a estimulação do sentido do **equilíbrio** dado estar diretamente relacionado com as experiências constantes do movimento, fundamentais para que o sujeito mantenha ou estabeleça o equilíbrio (Auer, 2009). Assim, tendo como objetivo levar o participante a vivenciar a necessidade de adequação do equilíbrio em função do contexto, proporcionaram-se atividades que solicitassem ajustamentos posturais em relação às referências espaciais. As atividades incluíram duas performances, uma no solo, “atravessar o rio” e outra com a elaboração de um painel “o rio das pedras”, ao longo de toda uma parede da sala, onde o rio que na atividade anterior tinha sido vivenciado passa agora a ter um carácter representativo.

O objetivo das sessões individuais foi conseguir que os participantes continuassem a desenvolver o controlo de movimentos/posturas/gestos, requisitos para o controlo do equilíbrio, solicitando-se “desenhos de forma” e “desenhos dinâmicos”. De acordo com

Arnheim (2001) se para o equilíbrio físico é necessário que forças atuem sobre um corpo compensando-se mutuamente, também se verifica o mesmo no campo visual. Aqui é necessário que um centro de gravidade confira um estado de equilíbrio ou balanceamento, adequado ao equilíbrio perceptivo que o espaço pictórico pretenda proporcionar. Neste sentido é imprescindível fornecer para cada aluno formas que lhe possam permitir um equilíbrio perceptivo encontrando paralelismos com as necessidades de cada um ao nível do equilíbrio físico.

Partindo da ideia que para o controlo do equilíbrio contribui o sentido de verticalidade e o centro do próprio sujeito, pretendeu-se que os jovens realizassem experiências de integração de imagens onde o equilíbrio fosse invocado no plano através do gesto criador de desenhos, que expressassem relações espaciais esquerda-direita ou cima-baixo com dinâmicas entre centro-periferia.

Naturalmente que todos estes trabalhos de expressão plástica pressupõem que o sentido da visão participa também na integração destes quatro sentidos, provocando nos participantes, através das imagens, sentimentos de aproximação e afastamento (tato), de bem-estar ou mal-estar (vital), de ação ou inércia (movimento) e de compensação (equilíbrio). No entanto, como refere Arnheim (2001), nestas etapas “o ver é a percepção da ação”, que apesar de assimilar o estímulo poderá vir a ativar forças perceptivas de outra ordem, psicológicas ou físicas.

Depois de trabalhados os quatro sentidos “corporais” que permitiram exercitar continuamente o sentir do próprio corpo na sua totalidade e uma ligação constante do sujeito a si mesmo, as atividades que se seguiram procuraram estimular a **visão**, não tanto como recetor “passivo” mas, sobretudo, convocada para relacionar dados obtidos com o corpo e dados extereocetivos obtidos com a visão (Fonseca, 2005). Desta forma pretendeu-se dar a possibilidade a cada participante de desenvolver o auto-conceito, estimulando a intenção de se colocar no mundo ativamente, como um observador com propósito, e com a consciência de estar em contacto com o exterior (objetos/outros), através da elaboração de possíveis significações sobre si mesmo e sobre o envolvimento/o Outro. (Auer, 2009).

Através do sentido da visão é possível o indivíduo aceder ao mundo material e suas substâncias, mas também ao movimento, às formas e à atmosfera provocada pelas cores, para tal pode contribuir uma linguagem veiculada pela expressão artística. Contudo, quando os sentimentos se tornam visíveis, ao serem expressos por imagens e numa linguagem emocional, trata-se de um domínio da percepção visual que se distingue da

percepção das qualidades materiais e que permite ao participante perceber o significado relativamente ao envolvimento, podendo identificar as coisas que o rodeia, aprender a lógica das ações a que assiste, compreender os signos, os símbolos, as imagens e perceber as mensagens conceptuais que outras pessoas transmitem quando as tornam visíveis pelos gestos, movimentos ou imagens.

Deste modo, alcança também uma forma de conhecimento e compreensão de si mesmo e de relacionamento com o envolvimento e com os Outros. Assim, a última etapa dedicou-se à estimulação no participante da capacidade de autoafirmação e de comunicação consigo próprio e com os outros, levando-o de um plano estritamente da ação, e emoção, ao de pensador. Pois se a atividade sensorial coloca o indivíduo em contacto com o mundo, já a imagem que tem do mundo e de si próprio só é possível quando o sujeito consegue reunir essas impressões sensoriais e sintetizá-las através da atividade do pensar (Auer, 2008).

Partindo destes objetivos, foram sugeridas atividades em grupo de expressão gestual onde a comunicação se estabelecia, inicialmente, através do movimento dos membros superiores e depois com todo o corpo ao realizarem atividades corporais, com adereços, de reprodução de diversas obras de referência na História d'arte. Estas sessões vivenciadas e fotografadas em grupo foram posteriormente continuadas individualmente, objetivando-se que o aluno acesse à sua imagem corporal, observando-se com posturas e adereços diferentes realizando para tal colagens com fotografias suas. Nestas sessões, executaram uma pintura, em quatro etapas, onde a significação se foi, progressivamente, evidenciando partindo inicialmente de imagens/sensações interiores, para, na última fase, os participantes confrontarem o trabalho pictórico como representação dos elementos reais existentes no contexto em que se encontram, acedendo deste modo ao conceito. Após esta etapa, os jovens realizaram pela primeira vez, não só um trabalho de pintura em pares afirmando-se através das suas escolhas quanto à cor e formas, estabelecendo uma relação de partilha com o colega quanto à utilização do espaço pictórico, como também o desenho da figura humana com orientação verbal através de uma história.

Conforme diferentes técnicas servem objetivos distintos e as características de cada sujeito, tal como acontece com a aguarela, a modelação ou o desenho com as suas variedades (desenho de forma, garatuja, geométrico, de observação, a carvão, a pastel e dinâmico), também a cor no seu estado puro ou através de transições é responsável por sensações distintas e efeitos consequentes. Entre as cores que se fundem nasce uma

nova, surge um intervalo, que é importante que o participante encontre e vivencie sendo o próprio a criar a nova cor. Ao vivenciar esses encontros de cores, dominá-los ou aceitá-los, poderá praticar atitudes que são também inerentes a outro tipo de encontros (Mees-Christeller, 2009).

Não foi dada oportunidade de escolha sobre qualquer um destes instrumentos ou qualidades artísticas aqui apresentados, por se entender que todas as qualidades estéticas mesmo que pareçam apenas traduzir aspetos amorfos ou qualidades materiais exercem um importante efeito sobre o participante, podendo determinar o seu processo, quando estabelecem um diálogo não-verbal como ele. Dando total liberdade de escolha sobre os instrumentos disponibilizados pelas atividades artísticas, corre-se o risco de não criar um caminho para o equilíbrio pretendido para cada participante, acentuando ainda mais as suas unilateralidades. Daí que o desenhar livremente seja aqui substituído por tarefas devidamente orientadas onde possam exercitar forças formativas objetivamente, usando arquétipos que levem a saúde e o equilíbrio à sua constituição para que não projetem os seus comprometimentos ao longo das sessões repetidamente (Glöckler, 2003). A obra d'arte que deve surgir no fim não é a obra plástica, mas a pessoa saudável e o participante deve ter a sensação de que foi ele próprio quem avançou no processo convertendo-se num colaborador ativo (Mees-Christeller, 2009).

Contudo, no último trabalho “Encontros” foi permitido que escolhessem a cor e foi dada total liberdade na elaboração da forma, pois entendeu-se que neste caso concreto, devidamente contextualizado e ao seu tempo (após quatro meses de trabalho com cada participante) a última etapa poderia ser um fator importante para o objetivo máximo: uma autoconsciência de si próprio. Assim, o participante escolheu uma cor num leque de três (no entanto a cor selecionada para o “outro”, ou seja o colega com quem pintou e que não constitui a amostra, foi selecionada pelo professor de modo a controlar o efeito produzido pela mistura das duas cores). Os dois jovens participantes não realizaram um trabalho conjunto por se encontrarem em fases bem distintas, o que determinou o tipo de materiais que utilizaram ao longo de todo o programa, pelo que poderiam não estar preparados para outros que por razões que se prendiam com as suas características não lhes foram facultados. Esta opção reflete a preocupação de o programa, embora focado nos objetivos específicos, se dedicar e atender às particularidades de cada jovem que determinaram a necessidade de se criarem objetivos operacionais relativamente a cada participante.

Relativamente às experiências que incentivaram, particularmente, o sentido do tato, observou-se grande dificuldade de interação no aluno M. Embora não lhe tenham sido exigidas várias sessões de modelação, com o barro, foi incentivado a um processo de reconhecimento e de progressiva aproximação em relação ao objeto que tinha modelado na primeira e única sessão em que utilizou tal material, procurando que, progressivamente o aluno o fosse integrando nas atividades em grupo. Pretendendo que a atividade artística fosse um facilitador, optou-se por alterar a proposta para outros materiais (areia, paus e pedras) que possibilitassem ao aluno outro nível de aceitação e que continuasse o seu processo, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento, mas sem se abdicar de proporcionar experiências que implicassem texturas que ativassem os efeitos que os materiais despertam no seu corpo. Este comportamento de reação negativa ao toque, é acompanhado de uma atitude de defesa, de negação constante e de frequentes manifestações de receio, pelo que as atividades com maior enfoque no sentido vital visaram desenvolver maior confiança no seu entorno e dinâmicas entre o centro e a periferia.

Relativamente ao movimento, o aluno interrompe as suas deslocações num percurso mesmo familiar com estereotípias, interrompendo as atividades para proferir repetidamente as mesmas palavras, sobretudo quando está mais ansioso e com receio. Observa-se também grande rigidez corporal e tendência para a passividade em tarefas bem distintas. Para tal, propôs-se que realizasse trabalhos com aguarela cujo meio fluido impele ao movimento e cujas transições de cores convidam à aceitação do que pode surgir do contacto entre duas outras. Quanto aos vários desenhos presidiram intenções distintas, com o “desenho de forma”, procurou-se incentivar um trabalho de continuidade, cuja imagem implicasse o aluno com o seu pensar, evitando que interrompesse refugiando-se no discurso habitual e com o “desenho dinâmico” proporcionar situações de movimento mais fluido convocando a atenção de forma contínua para o gesto. Através dos temas ou propostas procurou-se que o aluno conseguisse abandonar os gestos mecanizados e de fuga ao toque com a superfície para poder sentir a sua própria deslocação no plano através do gesto contínuo. Para este aluno foi importante desenvolver a fluidez do movimento e sua abertura ao exterior, atenuar a rigidez que lhe é visível no corpo e na atitude. Relativamente à postura revela uma inclinação do tronco para a frente quando se desloca, pelo que as atividades proporcionaram sobretudo situações de equilíbrio que evocaram relações espaciais de cima-baixo.

Quanto à participante F no que diz respeito ao tato não encontrou dificuldades relevantes, realizando, ao contrário do outro jovem, vários trabalhos com pastel seco que exigiam a manipulação do pó com as mãos. Face às diversas propostas constatou-se assim que a sua dinâmica interferia bastante: a jovem está frequentemente em movimento, mesmo sentada, raramente coloca os pés nos apoios, desenha com muita rapidez e de forma obsessiva sempre as mesmas manchas com traços inclinados na mesma direção. Não lhe foi solicitado pintura a pincel, optando-se pelo “desenho a pastel” que apesar de proporcionar expansão com ambientes de cor através de manchas de transições, aplicado com os dedos, também dá a possibilidade que a linha se afirme através do registo com a barra de pastel, dando lugar ao predomínio da forma sobre a mancha. Também os “desenhos de forma” levaram-na a imagens com este objetivo de controlar e equilibrar a agitação motora. Por outro lado, observando-se que a jovem demora um tempo invulgar para dar uma resposta, quase sempre com uma só palavra e que tem dificuldades em manter a atenção numa tarefa, optou-se por solicitar este mesmo tipo de desenho, neste caso apelando ao rigor e à concentração através de formas arquetípicas.

Mais tarde, foram-lhe proporcionadas pinturas temáticas a pastel que integrassem estas formas, fixando algo de concreto e permitindo o confronto com a realidade do seu contexto, conceptualizando-a. Os temas exigiram um maior controlo da praxia fina e a cor pretendeu proporcionar ambientes de concentração e contração procurando que a aluna se projetasse no centro e desenvolvesse o domínio sobre o periférico, controlando a sua dinâmica e integrando-a, pois revela excessiva permeabilidade em relação ao exterior. Relativamente ao equilíbrio foram proporcionadas experiências através do desenho e da pintura que evocaram a verticalidade e a relação espacial esquerda-direita, na medida em que a postura da aluna revela uma inclinação do tronco e da cabeça para a esquerda.

Por fim, salienta-se que embora cada grupo de sessões, mensais, se dedicasse com mais enfoque num sentido inevitavelmente convocaram sempre o participante como organismo sensório de forma multimodal.

Apresenta-se assim no anexo 5, em tabela, as atividades desenvolvidas em função dos objetivos estabelecidos bem como no anexo 6 algumas imagens dos trabalhos de modelação, desenho, pintura realizados pelos participantes.

11. Apresentação dos Resultados

Os resultados são apresentados através de gráficos individuais, de modo a facilitar a visualização dos valores das ocorrências comportamentais e do nível de integração dos diversos itens corporais assim como da variabilidade no final do programa de intervenção. Apesar de terem sido utilizados instrumentos de medida quantitativa, para descrever com exatidão as variáveis existentes e suas relações, estes incluem-se num estudo qualitativo e, como tal, a apresentação dos resultados, de acordo com Guba e Lincoln (1981 cit in Tuckman, 2000), deverá ser feita sob a forma de estudo de caso.

Na análise dos dados o enfoque não está tendencialmente nos valores obtidos, mas nos aspetos traduzidos pelos itens avaliados em função da própria evolução de cada participante. Por este motivo considerou-se que seria pertinente complementar a análise dos resultados também de forma descritiva procurando que os dados recolhidos, de acordo com o paradigma naturalista, traduzam caracterizações detalhadas, resultantes de observações realizadas num mesmo contexto para ambos os alunos. Os resultados obtidos com a aplicação da ECAP (Santos e Morato, 2007) são apresentados nos gráficos 1.1 e 1.2 onde todas as atitudes comportamentais observadas são organizadas por domínios, de forma a facilitar uma leitura comparativa sobre a evolução geral de cada aluno quanto à manifestação de problemas de personalidade e comportamentais.

A análise destes resultados revela que a aluna F e o aluno M apresentaram na segunda avaliação alterações evidentes nos mesmos domínios: Comportamento Social (Domínio XI), Conformidade (Domínio XII), Comportamento Estereotipado e Hiperativo (Domínio XIV), Comportamento Auto Abusivo (Domínio XVI) e Comportamento Interpessoal Perturbado (Domínio XVIII). Verifica-se também que em ambos a primeira avaliação revelou um maior comprometimento no Domínio XIV e no Domínio XI, e que houve, na 2ª avaliação, uma manifesta modificação neste domínio, referente ao Comportamento Social. A aluna F apresentou indícios de problemas de personalidade e comportamentais evidenciados em todos os domínios e o aluno M não revelou qualquer ocorrência no Domínio XIII (Merecedor de Confiança) e no Domínio XV (Comportamento Sexual) embora tenha revelado no domínio XIV um maior número de atitudes comportamentais desajustadas e/ou maior ocorrência destas comparativamente com a outra jovem.

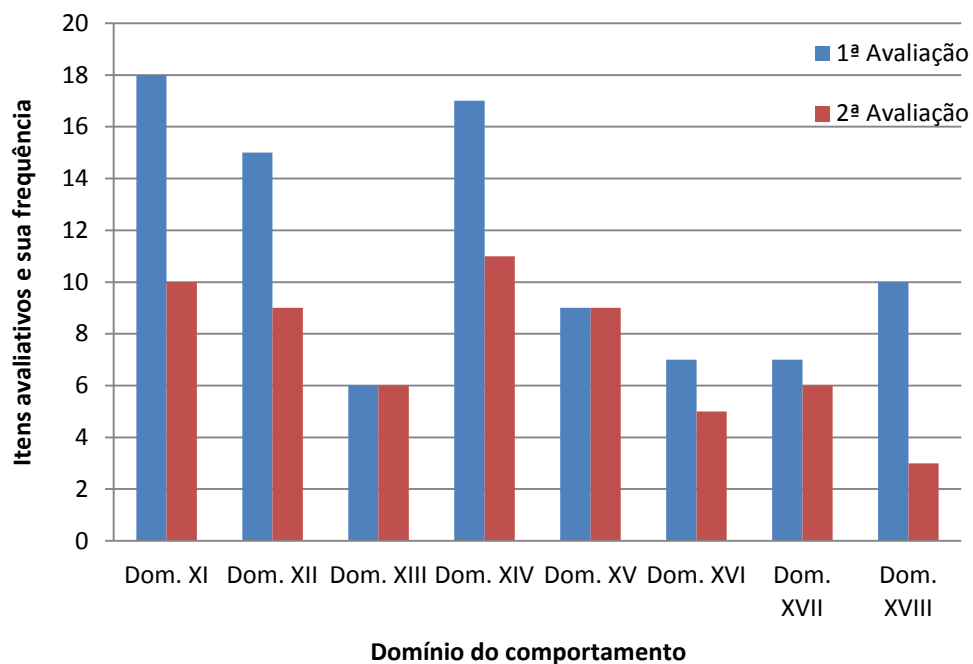


Gráfico 1.1. Resultados obtidos na parte II da ECAP com a aluna F

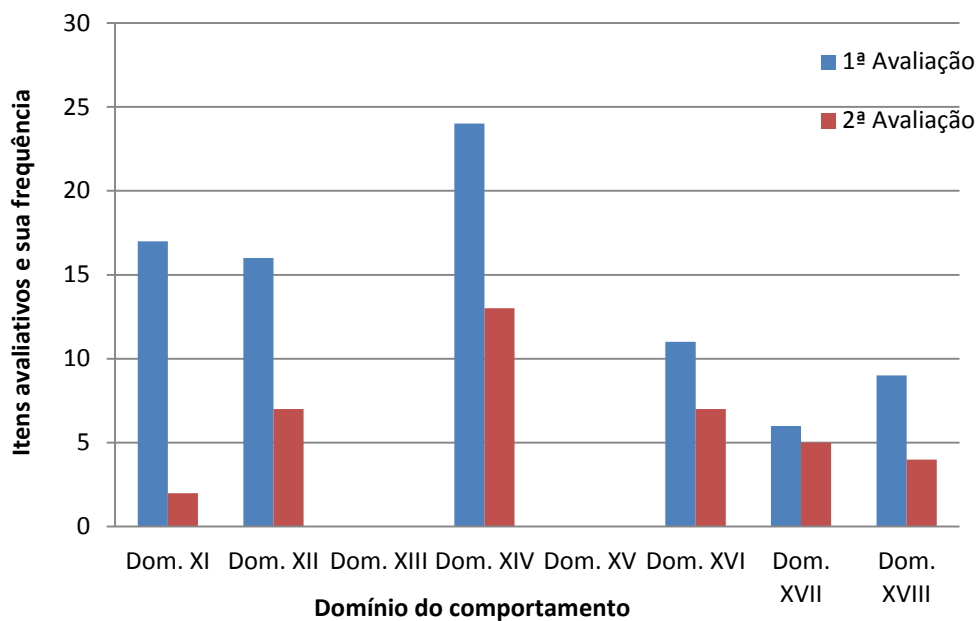


Gráfico 2.2. Resultados obtidos na parte II da ECAP com o aluno M

Nestes domínios, resultantes de itens avaliativos que se referem ao tipo de comportamento desajustado e ao número de atitudes que foram ou não manifestadas pelos avaliados, assim como a frequência com que ocorreram (nunca, ocasionalmente ou frequentemente), destacam-se aqueles itens comportamentais que foram observados com predominância (anexo 2)

Em ambos os alunos se verificaram, comportamentos desajustados relativamente ao item 1 (ameaças ou violência física) do Domínio XI, item 9 (resistência no cumprimento de regras, pedidos ou ordens) do Domínio XII, item 20 (comportamentos estereotipados) do Domínio XIV, item 29 (hábitos excêntricos) do Domínio XVI, item 41 (apresentação de sinais de instabilidade emocional) do Domínio XVIII sendo ainda de destacar o item 21 (comportamentos interpessoais inapropriados) do Domínio XIV no aluno M. É possível observar que houve uma redução dos comportamentos desajustados em todos estes itens: Na aluna F nos itens 1, 9, 20 e ainda no 37 (reação negativa às críticas) e no aluno M nos itens 1, 20 e 41 e ainda nos itens 2 (comportamentos violentos ou birras temperamentais), 5 (utilização de linguagem agressiva), 6 (fraca tolerância à frustração), 8 (incumprimento de alguma regras).

Em ambos não se verificou qualquer alteração nas atitudes traduzidas do item 14 ao 19 (referentes aos comportamentos merecedores de confiança), que aliás refletem o domínio menos comprometido juntamente com o domínio referente ao Comportamento Sexual para o jovem M.

Adotando ainda outro critério avaliativo da ECAP foi possível constatar que ambos evoluíram no fator de Ajustamento Social (referente aos Domínios XI, XII, XIII, XVIII) e no Ajustamento Pessoal (Domínios XIV, XV, XVI e XVIII) sobretudo o aluno M.

Para a análise dos dados obtidos com o teste do DFH (Naglieri et al., 1991), visível nos três gráficos englobados em 2.1 e 2.2., adotaram-se 14 itens de avaliação referentes às principais partes do corpo e quatro medidas avaliativas (resultados de 1 a 4) que o autor identifica da seguinte forma: *Presença*, quando há um nível rude de representação e a parte do corpo é identificada; *Detalhe*, se a parte do corpo vai além da simples representação sendo creditado pormenores; *Proporção*, que considera a representação realista do corpo e por fim *Bónus*, quando as restantes etapas são alcançadas e há um enriquecimento do vocabulário visual.

Dado que os itens avaliativos observados nos desenhos são muito rudimentares, considerou-se que seria mais vantajoso para este estudo atender na 2ª avaliação ao processo evolutivo do próprio aluno e estabelecer uma comparação entre os desenhos obtidos nos dois momentos avaliativos. Daí que nos gráficos se verifique que determinados itens tenham tido uma cotação de dois pontos, considerando que há um desenvolvimento da *presença* para o *detalhe* ou *proporção* no contexto do trabalho de cada participante e sem utilizar qualquer comparação entre os dois jovens.

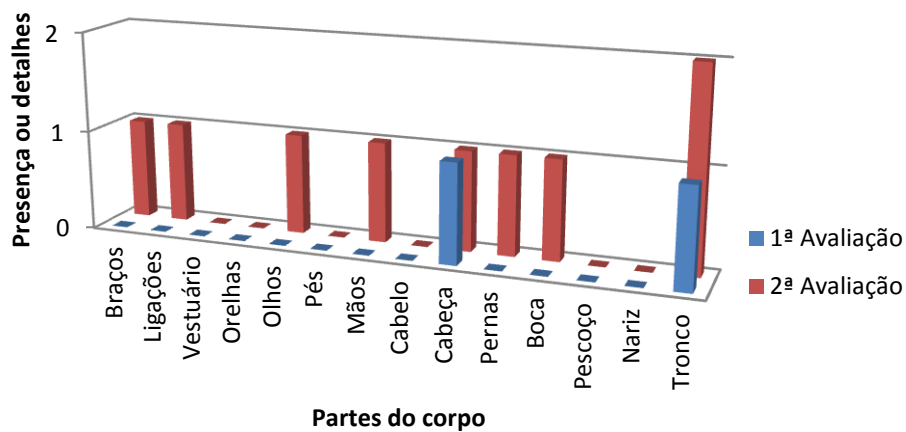


Gráfico 2.1.1 Desenho da figura masculina realizado pela aluna F

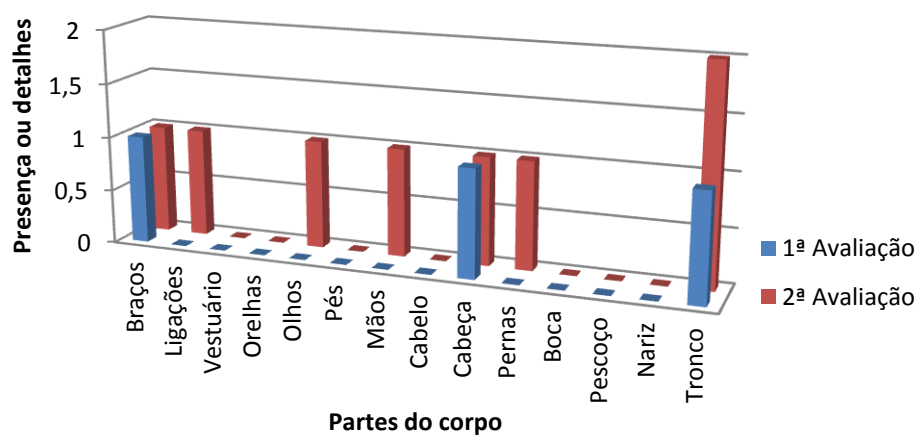


Gráfico 2.1.2 Desenho da figura feminina realizado pela aluna F

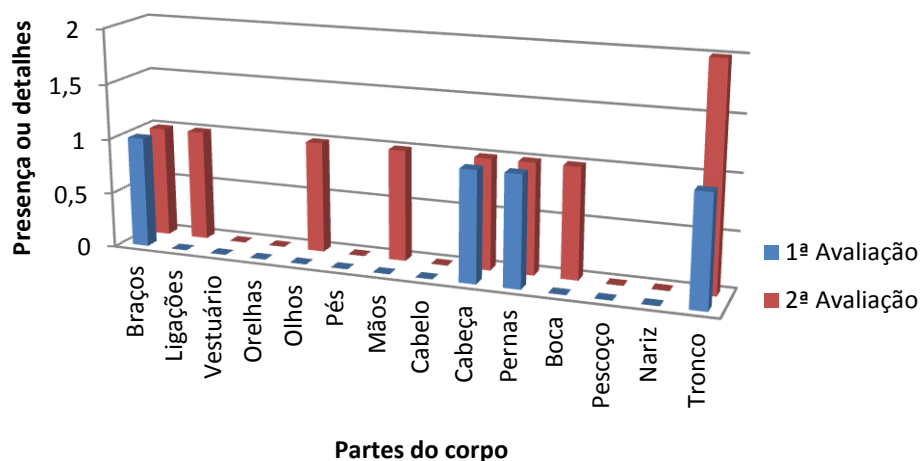


Gráfico 2. 1. 3 Desenho da sua própria figura realizado pela aluna F

A aluna F apresentou três desenhos da figura humana semelhantes entre si na avaliação inicial e o mesmo voltou a acontecer na avaliação final. Verifica-se que a evolução registada na segunda avaliação é similar em todos os desenhos, tendo conseguido em todos eles acrescentar braços, pernas, olhos, e estabelecido a ligação entre cabeça e tronco. No entanto, no desenho de si própria os braços foram evidenciados de forma mais proporcionada e detalhada.

Nos registos gráficos, obtidos com a primeira avaliação, observou-se que a aluna, embora não representasse ainda o desenho da figura humana, evidenciava já uma consciência do movimento como gerador de formas circulares conseguindo com a repetição rítmica apresentar uma figura com orientação vertical, que Strauss (2007) identifica como sendo o “homem coluna” ou o homem árvore”. Contudo os três desenhos revelam ausência de ligações entre as diferentes partes que parecem flutuar no espaço.

Na avaliação final houve um enriquecimento das figuras iniciais, que eram formadas por várias unidades. A aluna com a concretização da figura humana reflete preocupação com a unidade do todo e com as proporções, quando procura relacionar as partes tendo em vista a sua localização no “padrão final”: a figura oval vê agora a cabeça, o tronco e as extremidades a inserirem-se simbolicamente, contribuindo para a unidade-corpo, através da busca em torno do eixo de simetria que determina a direção vertical e constitui a coluna vertebral. Relativamente à relação da figura com o fundo observa-se que as três figuras ainda que não estejam totalmente organizadas e

equilibradas em função do eixo de simetria, estão colocadas na parte inferior da folha, como se se fixassem no solo.

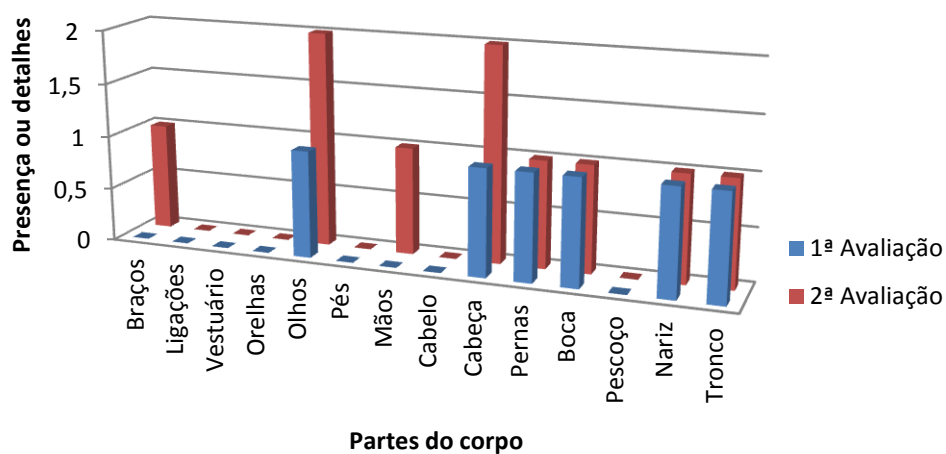


Gráfico 2.2.1 Desenho da figura masculina realizado pelo aluno M

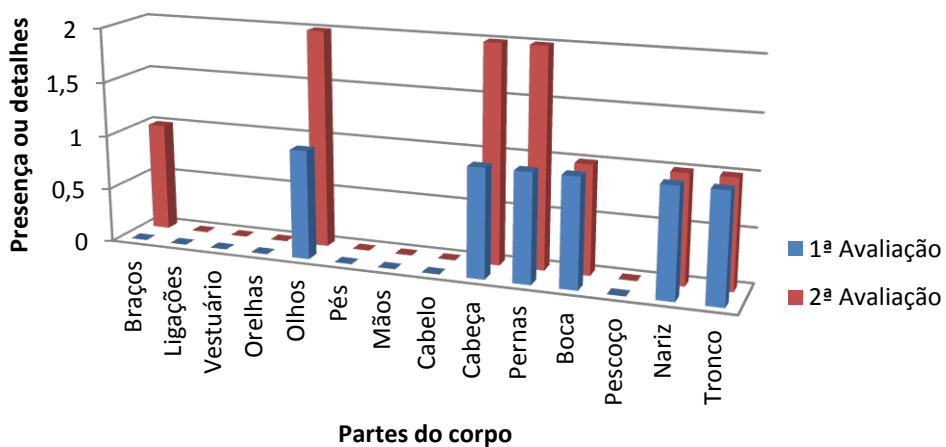


Gráfico 2.2.2 Desenho da figura feminina realizado pelo aluno M

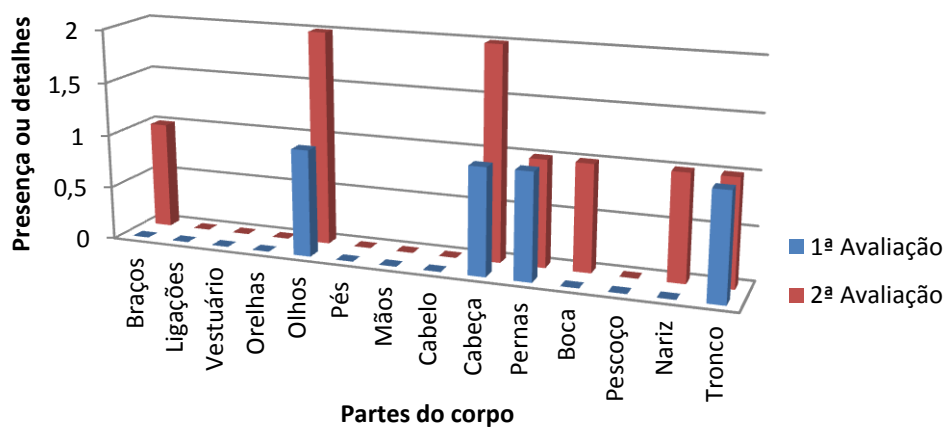


Gráfico 2.2.3 Desenho da sua própria figura realizado pelo aluno M

O aluno M apresentou desenhos muito semelhantes entre si, sobretudo na avaliação inicial. Da primeira avaliação para a final verificam-se evoluções idênticas em todos os desenhos: o participante desenhava as figuras através de uma forma circular mais precisa (cabeça/tronco) e incluiu de modo mais explícito os braços, pernas, olhos, nariz e boca. Esta avaliação teve em consideração a teoria de Arnheim (2001) que recusa os chamados “girinos” considerando que estas figuras através do círculo representam a figura total, onde não há diferenciação entre cabeça e tronco, e como tal a criança liga coerentemente à forma circular os braços e pernas.

Nas figuras da primeira avaliação, do aluno M, são bem visíveis os princípios criadores que na generalidade se observam na primeira etapa do desenvolvimento da linguagem gráfica: o remoinho e o traço pendular, a curva e a reta. Strauss (2007) vem deste modo definir esta fase como uma etapa inicial, marcada pela linha e o movimento, que evidencia a potência circulatória-espiral, ascendente e descendente. Também Sacco (2004) denomina esta etapa de “formas rítmicas”, ou seja, um vocabulário de garatuñas, traços-varredura, ponteados e espirais. Todos estes aspetos caracterizam o primeiro conjunto de desenhos obtidos, sendo de realçar que o participante utilizou procedimentos semelhantes nos três registos. Inicialmente, produzindo um fundo com um movimento contínuo circular e acrescentando depois pequenos traços, predominantemente na vertical e desenhados em direção a si próprio, ao mesmo tempo que verbalizava

identificando as diferentes partes do corpo. No desenho da figura masculina o aluno, por iniciativa própria, selecionou duas cores diferentes, verde e vermelho, para cada uma destas etapas. No desenho da figura feminina e de si próprio, a avaliadora/investigadora sugeriu a utilização das mesmas cores para ambas as fases do desenho, de forma a localizar as diferentes partes do corpo quando iniciava a sua identificação verbal.

Na segunda avaliação verifica-se, em todas as representações, que o movimento desloca o ponto de gravidade para o centro e já se estabelecem limites entre o centro e a periferia, apesar de ainda se observar que na representação da figura feminina o movimento não se chega a contrair totalmente, ficando ainda muito ligado à periferia.

Neste conjunto de desenhos a sua caracterização gráfica evoluiu para uma figura do tipo “cabeça-extremidades” ou “homem-solar”, de acordo com Strauss (2007), tendo-se verificado nos desenhos realizados, na última etapa do programa, que as pernas e os braços, que no desenho inicial estavam sobrepostos à forma giratória, agora saem da figura central para o exterior sobretudo os braços que cresceram desmesuradamente estabelecendo uma relação com o exterior.

Considerou-se que seria importante realizar esta avaliação descritiva do DFH, como aliás sugerem Matto, Naglieri e Clausen (2005 cit in Saur, Pasian e Loureiro, 2010) argumentando que o uso deste instrumento não deve utilizar interpretações com base em itens individuais mas sim, um contexto avaliativo mais global, aumentando a sua fiabilidade. Na realidade, observarem-se diversos aspetos que não são passíveis de serem quantificados, mas que se tornam importantes no âmbito do estudo de caso por constituírem uma reflexão adicional relevante para as conclusões desta investigação. Embora os gráficos facilitem a leitura, a interpretação que permitem não é suficientemente completa. Considera-se, assim, fundamental a realização de uma avaliação qualitativa que clarifique etapas fundamentais da evolução do desenho da figura humana observadas nos desenhos (anexo 3) de cada participante, denunciando observações relevantes, que dentro do paradigma naturalista possam ser correlacionadas com as cinco fases do programa de intervenção e com a caracterização de cada aluno de acordo com a anamnese conforme consta no capítulo dedicado à amostra.

Relativamente ao inventário, sobre o esquema corporal e imagem corporal, que consta na checklists (anexo 4), foi possível averiguar, segundo as sugestões de Paillard (1999) e Anema *et al.* (2009), de acordo com Vignemont (2009), resultados distintos sobre cada constructo e para cada participante. Entendeu-se que seguindo a metodologia qualitativa adotada neste estudo deveria optar-se por apresentar os resultados registados

nas checklist através de uma análise de conteúdo da tabela e, de forma descritiva, expondo aspetos averiguados com esta avaliação que contribuíssem para o esclarecimento das hipóteses levantadas. Para tal esta análise foi organizada segundo os três processos de averiguação: (1) avaliação do esquema corporal, testando-se por via sensoriomotora, através do apontar as partes do corpo em si próprio; (2) avaliação da imagem corporal, por via visuo-espacial, com o apontar as partes do corpo em imagem; (3) avaliação da imagem corporal, por via visuo-espacial e semântica, com o nomear as partes do corpo em imagem. Destas avaliações obtiveram-se os seguintes resultados:

- Ambos os alunos revelavam maior facilidade no esquema corporal mesmo na primeira avaliação constatando-se que não existiram muitos indicadores de comprometimentos (no aluno M, quatro itens e na aluna F, sete itens). Na segunda avaliação verifica-se uma evolução, sendo que o aluno M manifestou dificuldade em apenas um item e a aluna F em quatro.

- Na imagem corporal revelaram maior comprometimento na primeira avaliação por via visuo-espacial, que solicitava a identificação das várias partes do corpo numa imagem. O aluno M não identificou quatro partes do corpo e a aluna F onze. Contudo na segunda avaliação houve uma evolução, contabilizando-se um item no aluno M e seis na aluna F.

- Quanto à nomeação das diferentes partes do corpo observáveis numa figura, tendo em vista a avaliação da imagem corporal, constatou-se que na avaliação inicial o aluno M revelou dificuldade em nomear quatro partes do corpo e a aluna F doze. Na final os progressos foram mais evidentes no aluno M que conseguiu nomear todas as partes do corpo, enquanto que a aluna F passou a nomear sete.

Em ambas as avaliações, Checklist e Desenho, sobre a perceção do corpo, se verificaram evoluções. Contudo, foi possível constatar que o jovem M, cujos desenhos mais se aproximavam de uma representação equivalente aquela que maioritariamente é realizada por crianças com 3 anos (desenho da figura humana “cabeça-extremidades”), teve melhores resultados na tarefa de apontar e nomear. E em relação à participante F, sucedeu o contrário, realizou um desenho mais representativo da estrutura corporal, mas teve mais dificuldades na nomeação ou em apontar as diferentes partes do corpo.

12. Discussão dos resultados

Este estudo foi desenhado no sentido de se investigar a possível relação entre a CC e o CA, nos sujeitos com DID, dado que diversos autores apontam nesta população um padrão de desajuste comportamental, relativamente a aspetos pessoais ou sociais, e identificam dificuldades desenvolvimentais que comprometem a perceção do seu corpo e de si próprios (Blythe, 2004; Davina & Palácio, 2009; König, 2009).

De acordo com a revisão da literatura, a teoria do CA demonstra que o funcionamento adaptativo do sujeito com DID dependerá dos recursos motivados das condições biológicas, que consentem determinado potencial, mas também envolvimento, através dos apoios. Estes poderão ser fortemente responsáveis pela forma como pode apreender o meio e desenvolver ajustamentos, pessoal e/ou social, que lhe permitam a adequação de respostas e a participação na comunidade (Santos e Morato 2002, 2012). Para o equilíbrio entre sociabilidade e individualidade, na base dos comportamentos adaptativos, é essencial que o sujeito faça, num contexto ecológico, um percurso desenvolvimental do eu (Canha & Neves, 2008; Santos & Morato, 2002, 2012).

Neste processo relacional, através de práticas motoras e sensório-perceptivas e cognitivas, o corpo afirma-se como base essencial na edificação do eu, que por sua vez suportará a consciência que lhe dará a possibilidade de perceber o seu corpo, atuando, sentindo, conhecendo, e de saber utilizá-lo como riqueza instrumental quando se trata de adotar condutas adaptativas face às suas necessidades e exigências do quotidiano (Fernandes & Pinho, 2007).

Assim, com base no referencial teórico deste estudo, irão ser analisados e interpretados os resultados obtidos, relativamente às diferenças de CA, e à evolução da CC, manifestadas ao fim de cinco meses, relacionando o material empírico obtido com o percurso realizado por cada participante, ao longo do programa de intervenção com enfoque essencial no Corpo. Para esta reflexão, em contexto de estudo de caso, os resultados obtidos, com a anamnese, são também fundamentais para a compreensão mais alargada do desenvolvimento dos dois participantes. Deste modo, com a discussão dos dados pretende-se analisar para o efeito, cada uma das hipóteses formuladas inicialmente, adotando uma metodologia com enfoque fenomenológico por se entender que a compreensão do tema em estudo assenta numa trajetória, que através de um programa de intervenção artística, pretende possibilitar compreensões (Garnica, 1997).

Assim sendo, a **primeira hipótese** deste estudo pretende averiguar se a Consciência Corporal poderá desenvolver-se após um programa de intervenção, que recorrendo às expressões artísticas, atue através do sentir como mediador entre a ação e o pensar, partindo-se da premissa que será possível observar o desenvolvimento da CC através do desenho da figura humana e da verificação da capacidade de identificar (verbalmente e gestualmente) diferentes partes do corpo.

A Consciência Corporal, comprometida na população com DID, é acompanhada de uma construção incipiente da imagem corporal assim como de uma integração incompleta do esquema corporal, refletindo-se no desenvolvimento da criança/jovem como um todo, emocionalmente, fisicamente, cognitivamente e na linguagem, exigindo uma intervenção adequada. Ou seja, adotando o Corpo como instrumento primordial e preferencial, e, estimulando-o como totalidade (físico-psíquica). Para tal será fundamental, como sugere a teoria de avaliação do CA (Santos e Morato, 2012b, 2012d) atender às suas especificidades, sendo indispensável observar como a criança/jovem torna expresso o que conhece e sente acerca do seu corpo, seja através do desenho, da palavra ou do gesto, todos eles processos avaliativos identificados por Fonseca (2005) a partir dos estudos de diversos autores.

De acordo com tais orientações, foi possível confirmar a hipótese e constatar que ambos os alunos revelaram evoluções em todas estas formas de avaliação, fosse o esquema ou imagem corporal, avaliado diferenciadamente através de checklist, ou em conjunto através do Desenho da Figura Humana, embora com evoluções diferentes, para cada participante, como seguidamente se procurará esclarecer.

Sobre a aluna F destaca-se na 1ª avaliação o facto de demonstrar capacidade de reconhecer a relação entre interior-exterior, realizando movimentos circulares que se orientam em função de um centro e de colocar as formas tendencialmente na parte superior central da folha, ainda sem se tocarem e de forma flutuante, mas sugerindo já a tentativa de erguer uma forma vertical. Assim, partindo deste potencial evolutivo ao nível da representação gráfica, considerou-se que o programa de intervenção poderia sugerir um processo de trabalho que pela representação lhe ajudasse a reunir num todo, as partes dispersas, distinguindo a unidade-corpo face ao contexto envolvental.

Esta intenção foi também influenciada por um desenho realizado espontaneamente pela participante (anexo 6), antes da implementação do programa, que apresenta traços de varredura na diagonal (manchas riscadas) ocupando toda a folha. Este desenho revela que a aluna, apesar de ter controlo sobre o seu movimento e de apresentar uma preensão

regular visível pela força do traço inalterável, prolonga a sua agitação neste tipo de registos que realiza duas a três vezes por semana, por iniciativa própria, e que continua mesmo que interrompidos por outras atividades. Aliás esta agitação corporal é uma constante no quotidiano escolar da aluna, mudando de posição na cadeira com frequência ao longo de uma atividade ou distraíndo-se regularmente, porque algo no envolvimento lhe alterou o foco de atenção.

Assim, o programa de intervenção procurou levar a aluna à condensação figura/fundo, com o tratamento do espaço vazio, entre fragmentos-formas, através da experiência/representação do contexto/tema em cada trabalho, incentivando-a num percurso de introjeção-concentração-diferenciação indispensáveis à simbolização (Sacco, 2004). Na avaliação final foi possível ver que a figura oval reflete já uma unidade decomposta em cabeça/tronco, mas os traços do rosto ainda em fusão, com olhos representados por um círculo (no desenho da figura masculina), revelam que a aluna está a vivenciar um processo contínuo e progressivo, de divisão e fusão, que é necessário para evoluir no desenho da figura humana e para progredir com o seu pensar, através da capacidade de análise e síntese (Arnheim, 2001).

Num outro estudo de Lee *et al.* (2012) sobre o DFH, em sujeitos com problemas comportamentais e dificuldades intelectuais, embora com síndrome de Williams-Beuren, observaram falta de correspondência entre o nível de concretização (percentagem de itens desenvolvimentais) e o que seria expectável para a idade cronológica, referindo a inexistência da bidimensionalidade do tronco, esperada a partir dos 8 anos, em quase todos os participantes, tendo apenas quatro concretizado em 16 crianças/jovens entre os 8 e os 19 anos.

Relativamente ao aluno M esta disparidade é manifestamente mais visível pela forma como representa a figura humana, embora se possa questionar se não terá realizado um salto evolutivo mais evidente na capacidade de representação simbólica. Este jovem nos seus primeiros desenhos seguia o movimento do gesto sem por vezes olhar para o desenho, refletindo ainda o contacto físico e a descoberta da superfície (Barth, 2007). Esta manifestação é definida por Strauss (2007) como fantasia associativa ainda não estruturada, pois o aluno vive completamente o movimento deixando-se levar por ele. Aliás esta vivência é bem notória num desenho espontâneo (anexo 6) realizado pelo aluno, antes de ser aplicado o programa de intervenção, onde a linha em espiral invade toda a folha. Para a autora, este tipo de registo, primitivo e o primeiro esboço

identificatório que estão na gênese do ego corporal, constitui um importante pré-requisito para a organização e adequação do programa ao aluno.

Os desenhos obtidos na avaliação final revelam que o movimento aquietou e deu lugar ao círculo. Para Strauss (2007) esta forma ainda que nem sempre totalmente fechada introduz uma terceira dimensão para futuros desenhos e, quando executada de dentro para fora, reflete um movimento de expansão, de proximidade com o exterior, algo que lhe provocava, no início da intervenção alguma tensão na relação com os outros ou na alteração de rotinas. Com esta representação aproximar-se da forma circular o jovem abre acesso a outro campo vivencial, dando lugar ao signo com uma forma que expressa a cabeça quando lhe insere a fisionomia humana.

Na segunda avaliação, apesar de ainda serem muito primitivos, os desenhos afastam-se, segundo Mantero (2005), do “realismo falhado”. Se se analisar a atitude implícita no ato de desenhar, constata-se que já não são acompanhados da necessidade de verbalizar as partes do corpo, enquanto as regista com traços, como acontecia nos primeiros desenhos. Deste modo, anuncia-se já um olhar diferente do aluno sobre o seu próprio trabalho como representação, surge a consciência da casualidade do gesto nos traços produzidos e a descoberta do símbolo gráfico ou das formas como sugestão das coisas. Neste conjunto de desenhos as figuras demonstram uma sequência e exprimem a forma como um todo, onde há relações entre as partes devido a um poder de concentração mais regular. Além destes aspetos observou-se uma atitude diferente, a atenção manteve-se durante mais tempo, bem como uma consciência da sua relação com o espaço-superfície.

Davina e Palácio (2009) realizando um estudo idêntico de avaliação da imagem e esquema corporal em crianças com T21, através do DFH, obtém resultados semelhantes, sobretudo àqueles obtidos na primeira avaliação, referindo que há pouca ou nenhuma discriminação do corpo, não estando os desenhos em consonância com a respetiva idade e verificam ainda que os indivíduos do género masculino desenhavam figuras mais primitivas comparativamente com o género feminino. Face aos desenhos evidenciados as autoras concluíram que 90% das crianças com T21 apresentaram distúrbios da imagem e esquema corporal. Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos sobretudo com o aluno M, pois a aluna F já evidenciava alguma diferenciação, apesar de forma rudimentar, que veio a consolidar no segundo conjunto de desenhos.

Para Fonseca (2005) embora o desenho do corpo possa ser uma técnica para retratar a evolução do esquema corporal e refletir a imagem que o sujeito tem do seu próprio

corpo, estão em jogo experiências grafo-expressivas anteriores, que implicam processos relacionais diferentes que interferem na integração do esquema corporal e no desenvolvimento da imagem corporal, assim como na sua expressão e avaliação.

Neste sentido Morgado *et al.* (2009) e Vignemont (2009) evidenciam outros instrumentos de avaliação destes constructos. Este estudo com aplicação de uma checklist de avaliação do esquema corporal, através do gesto, e da imagem corporal, recorrendo à expressão gestual e verbal, verificou ao contrário de que inicialmente se esperava, que o aluno M, com uma produção gráfica mais primitiva, teve melhores resultados com a aplicação deste instrumento em ambas as fases avaliativas e que a aluna F embora represente a figura humana “cabeça-tronco” revela mais dificuldade na avaliação da imagem corporal por via gestual e sobretudo semântica. Conclui-se que há um contraste entre os dados obtidos pelos dois instrumentos. Não foi possível confrontar com outros resultados, pois não foram encontrados estudos que recorram a esta forma de avaliação em indivíduos com DID o que vem impossibilitar uma reflexão mais precisa. Contudo Fonseca (2005) refere que a percepção do corpo, a conceção do corpo e a capacidade gráfica de o exprimir, exigem diferentes níveis da atividade cognitiva e motora e traduzem distintas formas de conhecimento do corpo.

Na intenção de desenhar um determinado aspeto/objeto o sujeito pode conseguir denominar, mas não o representar, quando a imagem desse objeto é baseada em dados insuficientes e existe como um esboço quase impercetível para a mente. De acordo com Mantero (2005) é necessário que o programa contribua para o sujeito estabelecer um sistema de correspondências entre a impressão recolhida pela vivência e a possibilidade de expressão. A criança aprende a ser um Eu, sentindo o prazer/desprazer das experiências com o não-Eu atribuindo-lhe significados e abrindo caminho para a subjetividade assente na construção de objetos/imagens internas ou estruturas simbólicas, mas é necessário que o sujeito desenvolva a antecipação necessária para a representação visual, que lhe permita aceder às imagens retidas no seu interior.

Para que esta antecipação possa ocorrer, Damásio (2000, 2010), evidencia a importância que o papel das emoções e sentimentos assume: o sentir tem um papel fundamental nas estruturas cognitivas, orientando as decisões e opções, contribuindo para a antecipação face a futuras ações. Para o autor há um funcionamento sistémico do cérebro que levando à interação entre sentimentos e emoções, atenção e memória de trabalho, funciona como uma fonte de energia num duplo sentido: ação externa (movimento) e ação interna (animação do pensamento, raciocínio). Neste sentido, para

Fernandes e Pinho (2007), confirmando as ideias de Wallon (1969), o desenvolvimento psicomotor é concebido como uma tríade motora, afetiva e cognitiva. Esta tripla integração indispensável à construção da subjetividade da criança com a elaboração do seu mundo interior, permitindo-lhe que se sinta completa, como Eu total, irá favorecer novas competências que a preparam para novos estádios de desenvolvimento psicomotor, nomeadamente a somatognosia. Corpo, pensamento e emoção encontram-se intimamente interligados, pelas redes neuronais implicadas, constituindo assim um sistema cooperativo de sistemas, pois o sistema límbico equilibradamente contribui para o funcionamento homeostático cerebral e corporal. Desta forma o “cérebro emocional” assume um papel fundamental entre o “cérebro cognitivo” e o “cérebro motor” com as experiências motoras e sensoriais.

Em ambos os alunos, no primeiro conjunto de desenhos, o movimento é muito marcante ainda que tenha expressões diferentes revelando também a relação distinta que cada um tem com o mundo envolvente: a aluna F, representando já uma espaço-continente, e o aluno M, sem fronteiras. Contudo estes movimentos em níveis diferentes não são totalmente conscientes, ou seja, não são totalmente ativados ou dirigidos do interior. É por isso que a experiência do movimento não consegue revelar segurança nem uma apreensão da forma, sobretudo no aluno M. Para poder alcançar conscientemente uma forma, nomeadamente do seu próprio corpo como sugere o teste DFH, é necessário que possa ser capaz de reproduzir esta forma impulsionado por uma atividade interior. Este campo de subjetividade capaz de produzir formas, reflexo do objeto percebido e conhecido, é determinante para que a criança possa produzir signos a partir de imagens interiores que, no entanto, dependem da atividade exterior do corpo, provocadora de ações e sensações. De acordo com Damásio (2010) é fundamental que estas imagens se tornem posse do sujeito que as apreende, experimentando para tal, “sentimentos corporais” e “sentimentos emocionais”, a partir de uma perspectiva introspetiva, só assim se estabelece uma relação consciente com o objeto apreendido.

As propostas de trabalho procuraram, com base neste pressuposto, contribuir para o desenvolvimento da Consciência Corporal, solicitando que concretizassem trabalhos que apelassem inicialmente, sobretudo ao que o seu corpo sente, envolvendo-os com as temáticas, através de experiências corporais e imaginativas. Foi também fundamental a escolha de instrumentos que permitissem articular e estimular os dois polos (ação e pensamento), iniciando-se as sessões com expressão corporal, acompanhando poemas através de gestos e com performances no espaço, e realizando-se depois,

maioritariamente, trabalhos à base de grafismos ou desenho de forma, apelando, com o rigor, aos processos racionais do pensamento e colocando o corpo como protagonista, mas elevando as suas experiências a outros níveis de percepção e de consciência.

O programa colocou os jovens em diferentes etapas perceptivas do seu próprio corpo, começando inicialmente com uma etapa sensorial ou percepção direta, sobretudo através da experiência corporal mas também com a solicitação de desenhos onde os registos visuais procuravam ir ao encontro das características das experiências sensoriais relacionados com cada sentido (tato, vital, movimento e equilíbrio). Pretendeu-se que nestes trabalhos a informação fosse o mais possível reduzida às características sensoriais que se quer para cada etapa. Depois, apelando a uma segunda etapa da teoria da percepção, a etapa figurativa, as sensações são transformadas em “quase objetos”. Estas figuras visuais gozam das propriedades estruturais, sendo “egocentradas”, i. é., situando-se perceptivamente centradas no ponto de vista do sujeito que as vê. Por fim, na última fase do programa foi intenção com as atividades propostas, desenhos, pinturas e colagens, que estes “quase-objetos” se tornassem objetos percecionados por inteiro com a etapa cognitiva. Nesta terceira etapa da percepção, os participantes construíram representações com identidade, deduzidas da combinação entre as informações figurativas e as propriedades cognitivas preexistentes na memória, sendo fundamental, nesta fase, uma identificação com o objeto-desenho, ou seja, que o sentir se associe ao pensar, para que o sujeito possa realizar neste caso o objecto-corpo. Na etapa final, os desenhos em ambos os participantes começaram a sugerir a construção da sua identidade. Esta autoidentificação permitirá que cada um evolua, de onde se encontra, e possa realizar um processo desde o signo ao retrato de si próprio, progredindo da percepção figurativa para a percepção cognitiva (Bonnet, 1989 cit *in* Jimenez, 2002).

Os resultados revelados, por ambos os instrumentos avaliativos, afirmando uma consciência corporal mais desenvolvida, em ambos os participantes, permitem confirmar as expectativas sobre a influência do programa de intervenção elaborado para este estudo. Destaca-se assim, como principal linha orientadora, a visão do ser humano baseada na tríade: Vontade, Sentir e Pensar. Relativamente aos instrumentos também estes se submeteram a esta dinâmica com propostas predominantemente à base da expressão corporal e do desenho, atuando na vontade e no pensar. Quanto às estratégias adotadas, contribuindo para este diálogo, foram recorrentes a imitação e a contemplação (Fonseca, 2005; Kranisch, 2006):

O processo de imitação é visto como forma de interiorizar o outro, como forma de socializar o seu eu, através da capacidade para recriar condutas e seguir modelos, é essencial na transmissão da experiência alheia, permitindo não a cópia de um modelo (social e exterior) mas a reconstrução individual e é uma oportunidade de realizarem ações que estimulem as suas capacidades. Para Piaget (1973, 1976), citado por Kranisch (2000), a imitação marca o início da representação, dado que ela não se baseia apenas na inteligência sensoriomotora, mas sim numa inteligência das situações. A imitação é fundamental na educação, é aprender com o corpo na sua totalidade e não sobrevalorizando o pensar. No entanto, para este último autor, quando o conteúdo das percepções dá lugar às representações que lhe permitem distanciar-se do mundo, observando-o, é importante para o aluno que este conteúdo não continue a agir inconscientemente na sua vontade. Pois ao edificar um universo de imagens interiores a imitação pode e deve dar lugar a um ato intencional a partir delas, i é, dar espaço para que as suas próprias imagens tenham lugar, de forma progressivamente controlada pelo pensar.

Neste sentido, a contemplação, como observação dirigida intencional e apreciativa, assume-se como estratégia complementar. Toda a percepção da forma nasce do movimento que o participante executa e experimenta, mas também como observador. Com o movimento dos olhos poderá seguir a forma que executa ou descrevê-la com o olhar depois de concluída. É importante que tenha tempo para seguir com tal movimento o contorno do objeto-desenho para que possa apreender a qualidade da forma e desenvolver o repertório das suas imagens interiores. Sem este processo os seus movimentos serão inconscientes e não faz mais do que imitar, os movimentos não são ativados e dirigidos do seu interior. A Psicologia da Forma (Psicologia Gestalt) explica este processo de apreensão da forma pela lei da pregnância, segundo a qual é possível elaborar uma forma depois da observação de um conjunto de pontos que se organizam segundo uma determinada orientação: as impressões exteriores não são mais do que ocasiões para se elaborar as leis das formas pela atividade interior de cada um (Kranisch, 2000, 2006).

Um processo que leve o indivíduo a observar os seus desenhos e as consequências da ação na concretização do traço segundo determinadas direções, permitir-lhe-á passar progressivamente do plano puramente percetivo/motor para o plano intuitivo das imagens e das experiências mentais, sendo deste modo um método importante para a consciência de si (Mantero, 2005). Por sua vez, o desenvolvimento da consciência

corporal com base na imitação dá lugar aos processos relacionais do sujeito com o envolvimento/outro. Nestes processos imitativos, a dimensão biológica e a dimensão cultural alimentam processos de aprendizagem relacionais e de mediatização social, facilitadores de comportamentos adaptativos, ao nível do ajustamento pessoal e social (Fonseca, 2005).

Em ambos os participantes observa-se como o corpo em movimento vai dando lugar ao corpo como conceito, pela forma como alcançam a imagem-símbolo, ícones da representação da figura humana, em etapas distintas. Aliás a semelhança entre os três desenhos, quer seja na avaliação inicial ou final e em ambos os participantes, trata-se de encontrar um equivalente à figura humana. Segundo Arnheim (2001) a forma estrutural, ou modelo, à qual o sujeito recorre para identificar um determinado objeto, de uma família ou espécie, só poderá surgir nos desenhos se alcançar conceitos representativos, com base nas suas próprias percepções.

Contudo observando os testes da DAP realizados pelos dois participantes, sobretudo nos primeiros registos e no caso do aluno M também nos seus últimos desenhos, constata-se que há ainda uma maturidade psicomotora que os leva a expressarem mais o que sentem do que o que veem, ou seja, desenham, fundamentalmente, aquilo que integram diretamente com a sua experiência corporal (Fonseca, 2005). Por isso, o programa, considerando esta etapa desenvolvimental, optou por uma aprendizagem/vivência sensorial como sustentáculo importante para o desenvolvimento da etapa conceptual, pois o pensamento, através do envolvimento do corpo, depende dos seus recetores sensoriais para conseguir elaborar imagens mentais.

De acordo com Damásio (2010) novos patamares de consciência se edificam se o sujeito elabora dois tipos de imagens mentais, quando estabelece uma relação com o envolvimento: a imagem do objeto de contacto e a do seu próprio organismo, sendo esta, de forma distinta, gerada no tronco cerebral e representada na ínsula, ambas as regiões somatossensoriais, que sendo ativadas pelo mapeamento sensorial, serão áreas de elaboração de imagens e de base dos sentimentos.

Desta forma a estimulação multissensorial responsável pela atividade em toda as regiões corticais, estará na base dos processos percetivos, essenciais também para que o sujeito estabeleça o contacto com o envolvimento adequando as suas respostas.

Daí que, este estudo, tenha sugerido uma **segunda hipótese** que relaciona a estimulação sensorial com alterações do reportório comportamental no que se refere a condutas adaptativas ao nível da personalidade e dos comportamentos sociais. Tendo

para tal como mediador um programa de intervenção com enfoque no corpo através daquelas modalidades sensoriais que prioritariamente dão informações ao sujeito sobre o seu próprio corpo.

Esta hipótese é sustentada pela teoria da integração sensorial desenvolvida por Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005) e pelas teorias pedagógicas-terapêuticas, impulsionadas por Steiner (1861-1925) seguidas na área da educação por Auer (2008), Auer (2009) e Kranisch (2000, 2006), e concretamente nas necessidades educativas especiais por König (2009) e McAllen (2005, 2006).

Todos estes autores vêm reforçar o papel do corpo, com os seus mecanismos sensoriais, na construção de imagens mentais, que lhe permitirão integrar e descodificar a realidade e consequentemente auto-organizar-se em função dela. Da experiência multissensorial depende a perceção do sujeito em relação a si próprio (informação corporal) e em relação à realidade (informação envolvental). Contudo o indivíduo só poderá estabelecer relações adequadas, com respostas adaptativas, se os estímulos forem processados e integrados.

Neste sentido, procurou-se escrutinar que domínios do comportamento adaptativo se evidenciaram na avaliação da ECAP e que comprometimentos se verificaram ao longo do programa, com base na teoria de avaliação comportamental elaborada por Santos e Morato (2002, 2012) defensora da observação dos comportamentos (monitorização direta das atitudes individuais em contexto) como suporte para a intervenção e para a avaliação dos efeitos dos programas aplicados.

O programa de intervenção, assente sobretudo na teoria desenvolvida por Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005), sobre a influência da integração sensorial nos comportamentos adaptativos, promoveu atividades que pudessem desenvolver a capacidade integração de *inputs* sensoriais e através destes incrementar a capacidade conceptual de cada participante, focando-se nos sentidos básicos, distinguidos pela autora como sentidos proximais–propriocetivos: tato, vestibular e cinestésico e também no sentido vital. A autora refere-se à importância do sentido proximal interoceptivo, ou seja, aqueles órgãos reguladores das funções vitais, que Steiner (1861-1925), de acordo com Auer (2009) e Krasnisch (2006), já defendia como essencial no desenvolvimento da criança, reconhecendo a importância deste sentido intrassomático, como forma de captar a informação dos estímulos que ocorrem no interior do corpo, denominando-o de sentido vital.

Durante a implementação do programa, foi possível constatar, com base nestes autores que ambos os alunos tiveram dificuldade em experimentar, interpretar e responder aos diferentes estímulos, embora de forma diferenciada, ao longo das quatro etapas dedicadas aos sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio.

O aluno M manifestou maior dificuldade em atividades que exerciam maior estímulo no sistema tátil, mostrando muita resistência ao toque direto dos materiais, recusando-se mesmo a trabalhar com barro, esta etapa visava essencialmente a conquista de uma fronteira entre o mundo interior (o corpo ou o eu) e o mundo exterior. Na segunda etapa procurou-se que o sentido vital trouxesse ao aluno o sentimento de um envolvimento que transmitisse confiança, proteção e, principalmente, uma dialética entre os estados de bem-estar e mal-estar, dando-lhe oportunidade de fazer escolhas em função de satisfação e necessidade, e a possibilidade de poder a partir das suas sensações e emoções (valorizando o seu espaço subjetivo) controlar o envolvimento conquistando situações de bem-estar emocional, ultrapassando os obstáculos menos prazerosos. Contudo, com frequência manifestou uma atitude de negação à experimentação, manifestando-se ansioso e com estereotipias. Na terceira fase, dedicada ao movimento, o aluno foi incentivado a conseguir produzir movimentos contínuos no espaço e no papel, de forma a libertar-se destas estereotipias, focalizando-se no objetivo, de modo a controlar e a ajustar o movimento em função dele. Por fim, na etapa dedicada ao equilíbrio verificou-se uma evidente dificuldade perante situações de ajuste ao espaço segundo orientações baixo-cima: o jovem tentava apoiar-se procurando apoio em algum mobiliário ou pessoa que lhe desse a segurança necessária para cumprir com a atividade.

Este estudo verificou, através da aplicação da ECAP, que o aluno M revelava no início uma hipersensibilidade ao exterior, expressa por manifesta defensividade e com evitamento em relação ao contacto com o outro ou com o envolvimento quando lhe suscitava trocas relacionais (lúdicas ou de trabalho), encerrando-se em si próprio e não querendo estabelecer qualquer tipo de diálogo ou reagindo de forma desadequada. Este comportamento é denunciado pela escala através dos itens que estão relacionados com atitudes de ameaça/violência física e de linguagem agressiva, inerentes ao domínio do Comportamento Social. Foi também possível observar nesta primeira etapa que a falta de vontade e resistência inicial deu lugar a um crescente envolvimento, mas ainda acompanhado de receios e ansiedade, repetindo estereotipias constantemente ao longo do trabalho, como denuncia mais uma vez a avaliação com a ECAP através do registo de atitudes no domínio da Não-Conformidade, com o incumprimento de regras e de recusa

em cumprir instruções. Os estudos de Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005), vêm também neste sentido relacionar estes comportamentos com comprometimentos do sistema tátil. Quanto à segunda etapa, dedicada ao sentido vital, veio a revelar-se fundamental para que nas seguintes fases do programa, o participante estivesse mais receptivo às propostas. Ou seja, o jovem foi posto perante o confronto entre a tomada de consciência da dificuldade dos desafios e a experiência de ganhar competência ao conseguir ultrapassá-los por ele próprio, com as suas emoções e sentimentos, conquistando movimentos prazerosos e reduzindo o nível de tensão muscular, visível na preensão. Consequentemente o participante aumentou o seu reportório comportamental como se pode verificar na avaliação com a ECAP, melhorando na sua fraca tolerância à frustração bem como reduzindo as birras temperamentais, no domínio do Comportamento Social, e exibindo comportamentos interpessoais mais apropriados, no domínio do Comportamento Estereotipado-Hiperativo.

Quanto à aluna F as duas primeiras etapas foram menos conflituosas, sendo os comprometimentos mais evidenciados ao nível do movimento, que trabalhados na terceira fase, com mais enfoque, terão influenciado a capacidade de concretização.

O sistema propriocetivo tem um papel fundamental como suporte postural fornecendo ao indivíduo uma espécie de subconsciência da posição, velocidade e relação do corpo (Fonseca, 2005). Assim, para esta jovem, as performances procuraram obter movimentos pausados, para que a própria aluna tivesse tempo para se focalizar e controlar em função do objetivo, dado que se observou não só uma postura sempre inclinada para o lado como, também, a concretização de sequências rítmicas de forma contínua e acelerada, constatando-se, ainda, que, quando lhe era solicitado algo, a aluna necessitava de mais tempo para que a informação fosse processada e pudesse dar uma resposta. A sua relação com o envolvimento revelou ser também importante pois tem dificuldade durante uma tarefa em se focar na informação essencial, sem se deixar perturbar por ruídos, movimentos ou objetos que a circundam. Verificaram-se através da ECAP, problemas de postura, denunciados na avaliação do Ajustamento Social, assim como medo em descer as escadas, com a avaliação do domínio do Comportamento Auto Abusivo, pelo que se procurou, na quarta etapa, dedicada ao equilíbrio, que a aluna concretizasse várias atividades performativas que estimulasse a relação direita-esquerda e no plano da folha através do desenho.

Estas propostas gráficas procurando seguir as ideias de Kephart (1973 *cit in* Fonseca, 2005), pretendem contribuir para o conhecimento do seu centro de gravidade,

pois o jovem tem de construir o seu modelo postural e desenvolver uma espécie de consciência motora da dimensão vertical que o corpo deve sentir, verticalidade associada à propriocetividade postural. A partir desta experiência as primeiras noções das partes do seu corpo, dimensões, posições, direções iniciam o seu esboço axial percetivo onde mais tarde vai emergir o eixo lateral, É com base nesta ideia, que integra a postura na imagem do corpo, que a criança tem a noção de que o seu corpo roda na vertical e não sentindo que é o envolvimento que roda à sua volta. Deste modo, ganha uma segurança gravitacional, a egocentricidade necessária para que possa ultrapassar o próprio eu e se libertar da turbulência sensoriomotora do universo corporal e propriocetivo trazendo como consequência a disponibilidade para operar num envolvimento social mais complexo e linguisticamente mais interativo ou para operar numa aprendizagem simbólica extracorporal (Fonseca, 2005).

O confronto destas observações, dos dois participantes, resultantes da implementação do programa com os dados obtidos com a ECAP, vai ao encontro dos padrões de disfunção comportamental assinalados por Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005): no que respeita à falta de equilíbrio e flexibilidade emocional, observou-se no domínio da Não-Conformidade, resistência em cumprir regras e atitudes negativas face aos regulamentos e rotinas; quanto às respostas explosivas a novas situações e atitudes de irritabilidade, na avaliação do domínio do Comportamento Social revelam também uma atitude ameaçadora com violência física; relativamente ao comportamento inquieto, registaram-se observações semelhantes relativamente ao domínio do Comportamento Estereotipado-Hiperativo, com atitudes que refletem uma agitação corporal frequente.

Todos estes aspetos conduzem, segundo a autora, a uma frustração, manifestada através de choros, amuos ou outras perturbações comportamentais, o que acabou também por ser evidenciado pela ECAP com o registo de episódios de instabilidade emocional em ambos os jovens, no domínio do Comportamento Interpessoal.

Santos e Morato (2012c) colocam como hipótese explicativa para esta ocorrência a falta de estruturação do autoconceito, baseando-se no estudo de Evans (1998) para quem um autoconceito mais realístico começa-se a desenhar “a meio” do período da infância, verificando contudo que o mesmo no caso das DID aparece por volta da adolescência.

Daí que o programa tenha tido como principal objetivo trabalhar o autoconceito através do desenvolvimento da CC, por via da integração sensorial, utilizando como estratégia o processo artístico, com maior enfase nos registos gráficos.

Durante a intervenção verificou-se que os inúmeros desenhos e a própria avaliação com o DAP, tal como anuncia Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005), revelavam paralelamente à disfunção da IS comprometimentos ao nível do simbólico e de grafomotricidade. Contudo foi possível verificar evoluções não só dos padrões comportamentais, como também no desenho com forma de autorrepresentação após a intervenção.

No aluno M registaram-se ganhos sobretudo na relação entre interior e exterior, conseguindo dar início a uma nova fase onde a forma circular é cada vez mais evidente. Quanto à aluna F conseguiu a quietude psicomotora necessária para começar a desenhar as figuras na parte inferior da folha, por iniciativa própria e ainda uma progressiva organização vertical mais simetricamente estruturada, ainda que tenha dificuldade em erguê-la segundo um eixo de simetria vertical. Estes resultados vêm confirmar a teoria de Ayres e estudos de Auer (2009) e Kranisch (2006) defensores de uma intervenção sobre os sentidos do tato, vital, movimento e equilíbrio, como importante base da experiência preceptiva do corpo e consequentemente da elaboração de respostas adaptativas.

Com este estudo fica ainda em aberto a importância de se continuar a intervir na maturação vestibular que de acordo com Fonseca (2005, 2012) é fundamental para a emergência do pensamento operacional e no desenvolvimento de funções de controlo que estão na base das aprendizagens simbólicas. E dado que Santos e Morato (2012c) apontam na população com DID uma tendência para a aquisição mais tardia das competências sensoriomotoras, torna-se questionável se tal intervenção não deverá decorrer ao longo do período da adolescência.

Uma resposta adaptativa é uma resposta intencional a uma experiência sensorial: é importante que o jovem se sinta envolvido para que possa vivenciar e não apenas executar fisicamente. Daí foi também essencial no programa de intervenção que se proporcionasse uma atmosfera/tema que permitisse invocar o eu para que de forma consciente o aluno controlasse o seu corpo à medida que apreendia e compreendia que a intencionalidade do gesto refletia-se na ação desenhada.

Deste modo tornou-se pertinente ir pondo em prática um programa como estratégia intencional de mediatização com o envolvimento (Fonseca 2005), motivando os participantes através das sensações (informações) que cada um recebe e que lhe permitem formar imagens interiores equivalentes ao modo como o corpo surge para cada um como síntese das suas vivências. Quando o sujeito consegue por ele próprio

encontrar uma coerência interior em relação ao que recebe do exterior e constituir-se uma unidade integrada, poderá ter um conhecimento do corpo mais completo e a imagem do corpo deixa de estar desintegrada ou fragmentada. Fonseca (2005) vem deste modo sustentar que a intervenção ecológica não se deve centrar na facilitação ou reprodução de respostas motoras, mas na dialética entre as informações envolvermentais e as propriocetivas-corporais, que interagindo entre si originam processos mentais de atenção, de percepção e de simbolização.

Na quinta etapa do programa, através dos vários trabalhos sugeridos, performance, desenho, pintura e colagens, foram proporcionadas experiências sensoriais enquadradas por temas que incluíam os participantes como protagonistas. Indo, desta forma, ao encontro da teoria de Ayres (1982 *cit in* Fonseca, 2005), quando refere que a integração e interação das informações distais do envolvimento e proximais do corpo sustentam o desenvolvimento perceptivo que o indivíduo motor-sensorio-cognitivo necessita para que possa desencadear ações adaptativas. Isto confirma mais uma vez a pertinência deste programa enquadrado não só por esta segunda hipótese mas também pela primeira. Também Fonseca (2010, 2012) fundamenta esta mesma linha de pensamento ao confirmar o interesse de se atribuir significado às informações táteis, quinestésicas, vestibulares e propriocetivas dado serem a base neuronal com a qual se constrói a noção de corpo. Esta depende da representação mais ou menos consciente do nosso corpo, que depende da relação dinâmica e postural, posicional e espacial, e de envoltura (relação tátil) do sujeito com o mundo. Alcançando tal unidade psicossomática, o sujeito poderá desenhar a consciência de si que resulta da capacidade dialética entre o eu e o não eu com respostas expressivas e adaptativas.

Partindo também destas reflexões pretende-se com a **terceira hipótese** chegar a algumas considerações sobre possíveis evoluções no Comportamento Adaptativo dos participantes após um programa de intervenção que vise o desenvolvimento da Consciência Corporal.

As reciprocidades que ocorrem entre o individual-social, que neste estudo é traduzido também pela relação participante-programa, contribuem para a organização do eu, corporal-psíquico-social. Esta relação social/cultural irá levar o sujeito a comportamentos imitativos, à tomada de consciência de si, do envolvimento e à concretização de relações interpessoais que reforçam a sua autoconsciência (Fernandes & Pinho, 2007). No entanto, na população com DID, o comportamento adaptativo revela comprometimentos no tipo e na qualidade destas relações interpessoais e de interação

com os outros (Einfeld & Emerson, 2008; Paasche *et al.*, 2010). De acordo com Santos e Morato (2002) existem três vertentes que poderão ser determinantes para o ajustamento pessoal e o ajustamento social: a rede social, as relações estabelecidas e as autoexperiências positivas.

Assim, o contexto/outro, os processos comunicativos e a edificação do eu estabelecem uma reciprocidade que se for devidamente alimentada irá gerar comportamentos adaptativos nos sujeitos com DID.

Da análise dos dados foi possível verificar, quantitativamente, pelo número de atitudes e ocorrência e, qualitativamente, com a análise de conteúdo, que os resultados obtidos com a ECAP apontam para uma redução de problemas de personalidade e comportamentais. Dos oito domínios avaliados constata-se que as alterações mais evidentes são nos mesmos domínios, para ambos os participantes.

No Comportamento Social, com a diminuição de birras temperamentais e de atitudes consideradas abusivas (emocionais e físicas) em relação aos outros, sendo que o aluno M teve também evoluções positivas, relativamente à primeira avaliação, a qual registou uma linguagem hostil e fraca tolerância à frustração. São também notórias alterações no domínio da Conformidade, pois ambos passaram a ter uma conduta mais ajustada às regras do contexto e respeitosa em relação à autoridade. Quanto ao Comportamento Interpessoal, verificou-se maior estabilidade emocional e uma melhor aceitação à crítica, o que terá contribuído para uma relação com terceiros mais ajustada. Na aluna F reduziram os episódios de descontrolo emocional, com choros sem razão aparente e alterações de humor repentinas. Quanto ao aluno M estas situações de alteração de humor sem motivo aparente desapareceram totalmente e passou a manifestar menos ocorrência de manifestações de insegurança e medo face às atividades diárias. Observaram-se também alterações positivas no domínio do Comportamento Estereotipado-Hiperativo: na aluna F, ao nível de atitudes que refletiam inquietude e instabilidade postural, e no aluno M, além deste aspeto, foi possível verificar uma mudança mais evidente no domínio que na avaliação inicial estava mais comprometido. Assim, observou-se não só menos estereotípias como também uma redução de vocalizações/discursos desadequados e das atitudes interpessoais inapropriadas.

A avaliação baseada nas observações realizadas por um técnico que acompanha, desde há quatro anos, os dois participantes, os quais atualmente se encontram na fase da adolescência, ainda denuncia, no final do programa, alguns comprometimentos no CA apesar da evidente evolução. Esta investigação vai ao encontro de Pulkkinen (2004 *cit in*

Santos & Morato, 2012c), que reunindo vários estudos, constatou uma elevada continuidade de problemas de comportamento da infância para a idade adulta, apesar do declínio do comportamento agressivo na passagem para a adolescência. Aliás como se verifica na avaliação do Comportamento Social quer da aluna F e do aluno M, foi de todos os domínios aquele que melhores resultados apresentou no final da intervenção se considerarmos a avaliação dos dois participantes em conjunto.

De acordo com Prascher, Chung e Haque (1998 *cit in* Santos & Morato, 2012c), o comportamento adaptativo em amostras com T21 apresenta um declínio com a idade, apesar de os autores não o entenderem como irreversível, defendendo a necessidade de diversidade e adequação das intervenções. Santos e Morato (2012b, 2012c) corroborando esta ideia defendem a importância da qualidade dos apoios e das ações educativas na promoção de uma maior funcionalidade nos sujeitos com DID, enunciando o alargamento do repertório comportamental, da assertividade e a da afirmação do eu. Daí que, tal como já foi referido, o programa, tendo como objetivo desenvolver a Consciência Corporal, procurou intervir no autoconceito, que de acordo com os autores pode ser um fator na base dos comportamentos adaptativos.

Neste sentido, foram incentivados processos de desenvolvimento da imagem corporal e do esquema corporal partindo do princípio que se baseiam numa organização neurológica e integrada assente em capacidades anteriores, tais como postura, lateralidade e direccionalidade. De acordo com Fonseca (2005), estas habilidades relacionando-se com a integração sensorial, tal como é defendido por Ayres (1986), permitem a combinação de vivências interiores com as experiências colhidas no exterior, que dão ao sujeito a noção que tem do seu corpo. Como refere Nasio (2009) a autorrepresentação corporal depende de dois aspetos: da representação como corpo orgânico, que sendo equivalente ao esquema corporal, é essencial à estabilidade espaço-temporal; das múltiplas imagens corporais, que se estruturam no seio das relações, que, sendo promotoras de imagens internas e externas, conferem um Eu ao sujeito.

Procurando verificar a hipótese de que as alterações comportamentais referidas poderão ter sido facilitadas por um programa de intervenção de pendor artístico com enfoque no Corpo, considera-se fundamental confrontar a análise dos desenhos obtidos com o teste DAP com os resultados obtidos da ECAP que permitiram constatar quantitativamente e qualitativamente melhorias nos Comportamentos Adaptativos dos sujeitos com DID. Para tal, adotou-se uma abordagem fenomenológica na análise de possíveis relações entre os indicadores comportamentais e determinados elementos

visuais/fatores expressivos observados nos desenhos da figura humana, também eles instrumentos avaliativos, de fatores emocionais, afetivos e relacionais, de acordo com os autores que sustentam a reflexão que se segue.

Na comparação entre os dois momentos avaliativos, destaca-se, essencialmente, no aluno M a evolução de uma imagem linear-giratória, reveladora da dificuldade de construção da sua imagem corporal e de integração dos diferentes segmentos corporais colocados dentro dessa dinâmica circular, para uma forma oval quase fechada (Strauss, 2007). Nesta nova etapa estabelece-se uma relação entre interno/externo, continente/conteúdo, o sujeito reflete a possibilidade de aproximação/distanciamento (Barth, 2007): este aluno manifestou ao longo do programa maior sensibilidade ao contacto e no início revelava medos e ansiedades que comprometiam a sua relação com o exterior. No desenho final a representação icónica da figura humana, embora primitiva, evidencia já esta possibilidade de separação face ao exterior através da afirmação do eu visível num círculo, que se fecha e cria um espaço interior onde pode repousar um conteúdo, inaugurando uma nova fase conceptual. Há uma insegurança atenuada e a expressão de uma nova relação, que se estabelece com o exterior evidenciada pelos membros superiores que se estiram, ainda que, por enquanto, se projetem para baixo. (Strauss, 2007) Paralelamente, ao nível das atitudes encontram-se mudanças na disponibilidade para executar as atividades sem se refugiar como em tempos na palavra “não” e recusando-se mesmo em sair do seu lugar. Houve também recetividade crescente para realizar propostas que não faziam parte da rotina ou traziam novidade, deixando de estar à defesa. E quase no final do programa começou a aceitar espontaneamente tocar diretamente em materiais sem ser necessário estar constantemente a reforçar positivamente e a incentivar.

Quanto à aluna F, que apresentava inicialmente um desenho muito dinâmico com figuras flutuantes, passou a desenhar a figura na parte inferior da folha, conseguindo expressar um sentido gravitacional nestas imagens, revelando uma relação diferente entre forma/fundo entre figura humana/envolvimento. De acordo com Fonseca (2005) as crianças mais impulsivas, distráteis e agitadas, tendem a ter dificuldade de perceção visual, em captar ou extrair a figura do fundo, “perdendo-se” no plano. A aluna F na avaliação da ECAP registada no início da intervenção revelava agitação motora acompanhada de dificuldades de atenção e impulsos emocionais (empurrando as pessoas ou objetos com violência). Contudo, não só estes se modificaram positivamente, como também a produção gráfica imprecisa evoluiu para uma expressão icónica da figura

humana: a falta de proporções e os poucos detalhes que dificultavam a identificação deu lugar a uma figura cabeça-tronco com vários segmentos corporais e alguma harmonização volumétrica, reveladora não só de uma nova relação espacial entre si, mas também com o plano onde se insere.

Embora não tenham sido encontrados estudos semelhantes, na população com DID, que relacionem a CC com o CA, destaca-se o trabalho de investigação elaborado por Blythe (2004) que estabelece igualmente uma relação entre o comportamento e o desenho da figura humana após uma intervenção com enfoque no corpo. A autora escolheu para o seu estudo um grupo de alunos de uma mesma classe que revelava problemas comportamentais no recreio, tendo verificado numa primeira avaliação comprometimentos de equilíbrio, de coordenação e percepção visual. Após um ano de aplicação do programa de intervenção diário com enfoque nos aspetos psicomotores, os alunos foram reavaliados com vários testes nomeadamente o desenho da figura humana: os resultados finais revelaram que seis em dez participantes contabilizaram habilidades representativas, nos registos gráficos, reveladoras de uma maior maturidade e nas observações realizadas no recreio foram também notórias alterações comportamentais, reveladoras de maior autoconfiança (nas palavras da autora “estão bem consigo próprios”) e facilidade na integração social.

Indo ao encontro deste estudo, a presente investigação verificou igualmente evoluções nos DFH como também no Ajustamento Pessoal e Ajustamento Social. A avaliação com a ECAP revelou uma redução de comportamentos que, apesar de não prejudicar terceiros, isolam o sujeito socialmente e o colocam em situações de desconforto em relação a si próprio face ao envolvimento (ajustamento pessoal), bem como nos comportamentos agressivos e antissociais (ajustamento social). No entanto, no aluno M verifica-se que as alterações ao nível do Ajustamento Pessoal foram mais evidentes apesar da sua representação da figura humana na segunda avaliação ser mais rudimentar. Isto reforça a necessidade de se atender ao processo de desenvolvimento de cada sujeito e a ideia de que a aplicação de programas que melhorem as competências sociais deve ser precedida de uma avaliação individual das necessidades dos sujeitos em contexto. O que vem valorizar a importância da aplicação da ECAP em estudos individuais (Roque & Santos, 2012).

Blythe (2004), no estudo já mencionado, considera que o desenho da intervenção deve ter em conta a etapa desenvolvimental dos sujeitos. No entanto, Prascher *et al.* (1998 *cit in* Santos e Morato, 2012c) sugerem a importância do escalão etário na

elaboração dos programas. Estes autores defendem que na população com DID, a programação das atividades deverá ser feita em função da idade cronológica considerando que a intervenção deve focar-se na ideia de “funcionalidade + idade”, ou seja, da adaptação das atividades às idades cronológicas dos indivíduos. De acordo com Loveland e Kelley (1988 *cit in* Santos e Morato, 2002), o comportamento adaptativo varia com a idade e com o nível de “funcionamento intelectual”, podendo nos sujeitos com T21 existir uma correspondência mais próxima entre a idade cronológica e a idade social nas crianças mais novas, mas que, com o crescimento se vai distanciando. Este estudo procura assim integrar um modelo ecológico adotando a noção de que os processos desenvolvimentais diferentes em todos os sujeitos exigem que o tipo de apoio seja adequado à individualidade de cada um, potencializando as suas capacidades.

Poder-se-á concluir que o programa desenhado especificamente em função do perfil dos alunos F e M, conforme constatado na avaliação com a ECAP e o DAP, serviu as suas necessidades, pelos resultados obtidos com ambos os instrumentos, o que vem confirmar a hipótese colocada. O programa foi desenhado como plano habilitativo no sentido de procurar ir ao encontro do escalão etário, mas também das necessidades funcionais com base no grupo sociocultural onde se inserem a partir dos dados obtidos com a ECAP, que serviu de diagnóstico para a compreensão das necessidades exclusivamente pessoais, bem como aquelas diretamente relacionadas com a integração social (Santos & Morato, 2002), e pelo DAP, que permitiu compreender o nível de maturação psicomotora em cada participante (Fonseca, 2005).

Tendo em conta a análise dos dados, embora não se possa deduzir diretamente, é possível perspetivar uma hipotética influência entre os dois constructos Comportamento Adaptativo e Consciência Corporal, observando alguns aspetos nos desenhos que podem oferecer contributos para finalizar esta reflexão sobre os resultados auscultados.

Nos dois participantes verifica-se a conquista de uma relação entre espaço interior e espaço exterior, entre figura e envolvimento. Esta nova etapa nos seus desenhos manifesta uma conquista simbólica que reflete a perceção que cada um tem de si face ao mundo exterior.

Para o desenvolvimento da Consciência de Si, é necessário a articulação entre o Eu-corporal e o Eu-psíquico, que se encontrem e se manifestem na totalidade Corpo. Tal unidade não se elabora de forma isolada, move-se num contexto modificando e deixando-se modificar, vai se diferenciando e ganhando identidade graças às relações do indivíduo com os outros (Fonseca, 2005). É importante que na população com DID, com

dificuldades nesta relação, possa haver apoios no sentido de lhe ser facilitada esta dinâmica entre o eu e o não-eu, que está na base dos comportamentos adaptativos.

Assim, o programa de intervenção procurou proporcionar atividades que movam o sujeito entre o centro e a periferia, dando-lhe a possibilidade de exercitar a deslocação nesta relação espacial (exterior e interior) de forma prazerosa, de expansão, alternadamente com momentos de introjeção, levando-o a fazer a experiência do centro, ponto gravitacional do eu, onde o sujeito se reconhece. É nesta relação entre centro e periferia que se vai criando um espaço de subjetividade, que, estando equilibrado entre estas duas forças, poderá sustentar um ajustamento pessoal e ajustamento social, necessários a um comportamento adaptativo que aporem ao sujeito aquilo que é essencial, a qualidade de vida. Assim, o programa procurando reforçar esta relação entre CC (integração, interioridade) e CA (resposta, exteriorização) vê uma possível confirmação desta intenção a ser reforçada pelos resultados obtidos no desenho da figura humana e nas observações comportamentais ao longo dos cinco meses: um percurso desde os traços rítmicos prefigurativos até às primeiras formas fechadas (estruturas de contenção) e ainda até alcançarem a verticalização com o cruzamento dos eixos e a aterragem da figura humana (Sacco, 2004). Tudo isto é revelador de um processo de diferenciação e de afirmação do eu, acompanhado de uma evolução nas condutas adaptativas com o alargamento do repertório social e o aumento do contexto relacional.

13. Conclusões

O presente estudo, realizado no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, teve como principal motivação verificar uma possível influência da CC no CA utilizando para tal um Programa de intervenção artística com enfoque no Corpo.

Para a compreensão dos possíveis conteúdos, imagem e esquema corporal, Eu e não-Eu, que integram o constructo da CC bem como o seu desenvolvimento nos participantes, que se observou ao longo da intervenção, a reflexão fenomenológica, alicerçada nas conceções de Goethe e desenvolvidas por Steiner (1984, 1985, *cit in* Luz & Wenceslau), contribuiu para a dimensão qualitativa do estudo proporcionando exequíveis conexões entre CC, CA e o Programa organizado para o efeito.

Com tal metodologia reflexiva a adoção de uma triangulação teórica foi fundamental para que se pudesse inferir as causas e relações necessárias à compreensão

do tema proposto, com as perguntas de partida, que exigia a abordagem de processos locais dependentes da intervenção e da observação sensível do próprio investigador.

Reconhecendo que a formulação deste problema é um constructo teórico e que não é possível observar os vários processos neurológicos de integração sensorial, planificação motora, processamentos cognitivos, que contribuem para a consciência, elaborou-se uma investigação suportada pela correlação dos resultados obtidos na escala ECAP, bem como no teste DAP e checklist, com o programa de intervenção baseado na teoria da Integração Sensorial. Ayres, (1982) e Fischer, Murray & Bundy, 1991 (*cit in* Fonseca, 2005), preconizando esta ideia defendem que a integração sensorial ocorre de forma eficaz quando se verificam mudanças de comportamento, sendo esta consequência enquadrada pelos autores à luz da literatura neurocientífica.

Neste sentido, procurou-se estabelecer correlações sobre a importância da integração sensorial nos comportamentos adaptativos, considerando que os sentidos, destacados neste processo, estavam relacionados, de acordo com Ayres (1986 *cit in* Fonseca, 2005), com a dimensão corporal e alicerçavam a construção do Eu a partir da relação com o outro/envolvimento, fundamental para o desenvolvimento do comportamento social, conforme é sugerido por Fernandes e Pinho (2007) e Damásio (2010).

Deste modo, definiu-se também um critério de transferibilidade que permita que outros programas de intervenção sejam criados, tendo em vista o desenvolvimento do CA nos sujeitos com DID, desde que assentem em determinados preceitos estruturais, que foram devidamente fundamentados teoricamente ao longo deste estudo, e que se apresentam de forma sintetizada:

- Estimulação dos sentidos do tato, vital, cinestésico e vestibular (Ayres, 1986 *in* Fonseca, 2005; Auer, 2009; Kranisch, 2000, 2006; McAllen, 2005; Pérennès, 2007).

- Instigação do eu como “imagem mental do corpo que sinto” (Nasio, 2009) alargando o campo da subjetividade.

- Implementação de dinâmicas entre centro e periferia, eu e não-eu que podem ser vivenciadas com o movimento do corpo-físico, mas também anímico, através da pintura, poesia, geometria ou envolvendo outros conteúdos académicos (Bernstein, 1986 *in* Fonseca, 2005; Hauschka, 2004; Hégu, 2010; Nasio, 2009).

- Implementação de processos assentes numa visão tripartida do ser humano, que articulem ação-pensar, através do sentir (Fernandes & Pinho, 2007; Damásio, 2000, 2010; Steiner, 1861-1925 *in* Kranisch, 2006; Wallon, 1969 *in* Fonseca, 2005).

A intervenção alicerçada nestes princípios permitiu, através das observações e dos trabalhos realizados no seu decorrer, juntamente com os resultados empíricos recolhidos com os instrumentos, reforçar as expectativas iniciais. Entende-se que foi possível estabelecer uma relação entre o CA e a CC com base num período de intervenção devido a dois fatores que se prendem com o contexto da investigação e com o tipo de apoio prestado. Por um lado, verifica-se que ao longo dos cinco meses de investigação os dois participantes permaneceram num mesmo contexto de trabalho (colegas e técnicos) muito semelhante àquele que tiveram nos últimos quatro anos, sendo introduzido um fator de variabilidade com este programa de intervenção; por outro, tal programa não teve uma ação exterior, no sentido de atuar de fora na modulação direta dos comportamentos desadequados, procurando sim a solução numa possível causa intrínseca e que exigisse a participação ativa dos alunos.

Daí que seguindo a sugestão da teoria de avaliação do CA (Santos & Morato, 2002, 2012b) a intervenção procurou, com base na avaliação inicial obtida pela ECAP e reforçada com o DAP, otimizar as áreas fracas e determinar a intensidade, a frequência e o tipo de programa a implementar de acordo com as necessidades específicas e o processo evolutivo. Assim, implementou-se uma terapia reeducadora, por se focar nas etapas de desenvolvimento, relacionada com cada constructo: a construção e/ou consolidação do eu como base dos CAs e a evolução do eu visando o desenvolvimento de uma consciência alargada, edificada na CC.

Nesta dupla intenção, o corpo surge como denominador comum e como instrumento de intervenção, partindo da ideia que o desenvolvimento da noção do corpo daria aos sujeitos o potencial psicomotor necessário para a otimização de outras áreas comprometidas assentes numa auto-perceção (Santos & Morato, 2002, 2012), seguindo para tal vários estudos que sugerem o corpo como campo de atuação sistémico baseado nas relações entre atividades motoras, intelectuais, afetivas e como suporte de uma consciência corporal ou consciência de si (Fernandes & Pinho, 2007; Fonseca, 2005, 2010, 2012; Santos & Morato, 2002, 2008, 2012).

Segundo as teorias de Steiner (1861-1925) tal visão tripartida pode promover processos de desenvolvimento de respostas adaptativas, evidenciadas pela intencionalidade do sujeito na ação, ou seja, o sentir associando o pensar à atividade motora dará lugar aos processos volitivos que serão fundamentais para que o sujeito consiga responder às solicitações do envolvimento e às suas necessidades socioculturais (Kranisch, 2006). Isto é, que se estabeleça uma dinâmica, eferente e aferente, essencial,

como afirma Fonseca (2012), à construção da ação consciente e consequentemente de todas as funções específicas superiores. É nesta síntese aferente, expressa pela motricidade e dependente da integração sensorial que ocorre no cérebro que se edifica a identidade singular e plural do sujeito, ou seja, a capacidade de socialização e aprendizagem (Fonseca, 2010).

Dada a evidente importância da integração sensorial é, também, adotada no programa uma visão do desenvolvimento ontogénico, direcionando-se para os quatro sentidos que, prioritariamente, dão ao sujeito a possibilidade do mapeamento do seu corpo e, consequentemente, mapas perceptuais alargados às experiências sentidas que são fundamentais à construção do eu (Fernandes & Pinho, 2007; Fonseca, 2005).

O “sentir”, sejam emoções, sensações ou sentimentos, veiculados por estas experiências perceptivas, é considerado um aspeto essencial, os participantes implicaram-se corporalmente na dissertação de poemas através de gestos imitativos e com performances temáticas que exigiram a adequação de estados corporais, que pela atividade motora permitiram que o corpo fosse representado mentalmente. Contudo, este processo mental, que se pretendeu, progressivamente, mais consciente, só é possível quando o eu se afirma no sujeito (Damásio, 2000, 2010).

Neste sentido, nas sessões dedicadas ao desenho/pintura/modelação foi possível o “eu-enquanto-objeto” passar a sustentar o “eu conhecedor” (Damásio, 2000, 2010). Este processo foi evidenciado, quando a experiência corporal de integração sensorial se prolongava e era transferida numa experiência perceptiva visual com a solicitação de representações. Os trabalhos artísticos, predominantemente desenhos, procuraram trazer para o simbólico as vivências performativas em grupo ou a expressão corporal incentivada pela poesia com alguns gestos de euritmia, sobretudo aqueles que se prendem com o movimento de formas arquetípicas, adequando-se a cada participante, de modo a otimizar, aqueles aspetos que dificultavam o processo de individualidade, autonomia e funcionalidade de cada um.

Todos os desenhos de forma tiveram como referencial os estudos efetuados por Steiner (1861-1925), citado por Jünemann e Weitmann (2008), e Kranisch (2000), que denunciam a sua importância no desenvolvimento da criança/jovem ao permitir-lhe experimentar os gestos que os acompanha, tornando-as em formas “vivas”, no sentido de interiorizadas, com significado ou sentido para cada um. Elaboradas não só com um gesto óculo-manual, mas também reflexo de uma mobilidade interna, estas formas dão ao aluno a possibilidade de reconhecer as formas exteriores a partir de uma pré-

experiência com o seu corpo. Damásio (2010), reforçando esta ideia, vem denunciar o impacto das atividades ao suscitarem em cada aluno a elaboração de imagens mentais que refletem a “organização de conteúdos mentais centrados no organismo que produz e motiva esses conteúdos”.

O que se pretendeu com as diferentes etapas do programa (performances - desenhos por imitação - pinturas imaginativas) foi levar o aluno a experimentar o movimento voluntário, envolvendo-o num projeto ou plano consciencializado, provocador de imagens interiores, ou seja estimular a sua imaginação, a partir da articulação de dados intracorporais instigados por dados espaciais ou extracorporais (Fonseca, 2012).

Deste modo ao longo do programa, as atividades, provocadoras de imagens mentais, através de um grande número de desenhos ou pela sugestão dos temas, visaram alargar o espaço subjetivo de cada um sabendo que só seria possível quando cada aluno integrasse tais imagens como suas. Pode-se concluir que um programa incidente sobre o sistema tátil, vital, movimento equilíbrio, é uma mais-valia ao dar exatamente ao indivíduo a possibilidade de dialogar constantemente consigo próprio e em si próprio ao mesmo tempo que vai alargando o seu repertório de padrões mentais resultantes do seu próprio encontro sensorial e motor.

O programa promoveu uma relação entre a receção sensorial e a expressão motora do comportamento oferecendo um processo aberto de auto-atualização em espiral, ou seja, entre a captação e a integração sensorial e a organização e planificação de respostas adaptativas, entendidas nesta etapa como habilidades em função das atividades sugeridas. Esta dinâmica indo ao encontro das ideias defendidas por Ayres acabou por sustentar a organização da intervenção terapêutica.

Este processo, encontrando na arte um meio por excelência, procurou tornar visível aquilo que não é observado diretamente, ou seja, com os desenhos de forma, dar a cada aluno o sentimento e a informação de que as ações levadas a cabo são da sua autoria, suscitando um sentimento associado a essa informação de que as ações foram criadas pelo eu. Sem esse tipo de informação sentida não seria possível obter a sensação da vontade consciente ligada à ação, a consciência do desempenho é importante para o comportamento social ou, como refere Damásio (2010), a homeostase sociocultural refletida, no entanto, reconhecendo que esta depende de uma construção não só cultural, mas também biológica: um desequilíbrio homeostático pode decorrer de uma experiência social falhada ou incompleta e equivale, nas palavras do autor, a uma imperfeição da “paisagem corporal” que se reflete alterando a imagem corporal que o

sujeito vai formando de si. As imagens tal como são processadas fornecem, para além de pormenores acerca do ambiente também, informações orientadas por um conjunto específico de imagens internas, as do sujeito tal como está representado no eu, só assim a consciência poderá facilitar as reações, adaptativas, às condições ambientais.

Esta ideia vai ao encontro daquilo que é preconizado por Santos e Morato (2012c) quando referem a ação dos apoios/intervenção que visem promover a afirmação do eu e a autodeterminação, entendida no âmbito deste estudo por volitividade, como fatores importantes para que a população com DID possa diminuir o repertório motor-social considerado inadequado. O fortalecimento do sentimento de competência permite ao sujeito sentir-se instrumento de conhecimento e de decisões, para tal necessita de um “eu saudável, assente na autobiografia organizada e numa identidade definida” que lhe permitirá desenvolver os mecanismos necessários para gerir a sua relação com o envolvimento físico e social (Damásio, 2010).

Os desenhos de ambos os participantes revelam uma passagem do ato impulsivo para um ato intencional no segundo conjunto de desenhos: no aluno M controlando a impulsividade mantendo-se nos limites da folha e na aluna F com o progresso do grafismo a dar lugar a uma figura em função de uma referência espacial. Em ambos se registam evoluções na estrutura, proporções, quantidade de elementos e no traço, objetivamente mensuráveis, para além do aspeto projetivo que possam evidenciar. Pelo desenho os alunos objetivaram a representação do seu corpo (Fonseca, 2005) e em ambos o círculo expressão do corpo-cabeça, símbolo do eu, trouxe um novo olhar sobre si próprios. Ao nível do comportamento houve igualmente alterações: ambos passaram a evidenciar menos conflitos com o envolvimento e na realização das atividades. O eu em processo revela também a evolução da identidade, no sentido de autorreconhecimento, que está a ocorrer em cada participante, o que confirma a importância deste programa dados os resultados obtidos e a possibilidade de um prognóstico evolutivo. Poder-se-á esperar a evolução do eu-nuclear para um eu-autobiográfico, na medida em que estando iniciada a capacidade sintética e um caminho do geral para o particular estabelecem-se facilitadores para a elaboração das suas representações e para o desenvolvimento de maior diversidade de respostas adaptativas face à complexidade do envolvimento.

De acordo com Steiner (1861-1925 cit in Kranisch, 2000, 2006), o eu representa aquilo que mais próximo está da vontade, é um princípio interiormente ativo que incita o sujeito a desenvolver-se. Prolongar a educação nos jovens com DID, é fundamental na

medida em que estudos apontam para o desenvolvimento do autoconceito na sua adolescência ou entrada na vida adulta (Santos & Morato, 2012c)

É sabido que a consciência melhora a adaptabilidade (Damásio, 2010) e em particular a consciência corporal determina o modo como o homem utiliza o seu corpo, a sua motricidade e o seu espaço, proximal e distal, o espaço que mantém entre si e os outros e aquele que constrói à sua volta (Fonseca, 2005). Por isso no final do programa foi possível, depois de toda uma fase de preparação que durou quatro meses, levar os jovens a desenharem ou pintarem com técnicos e colegas, tendo-se observado capacidade de diálogo e interação, assim como um crescente sentido de identidade pessoal e de consciência do eu-alheio, ao equilibrarem a sua atuação com a do outro e ao conseguirem partilhar o mesmo espaço pictórico: assistiu-se já a uma resposta adequada à complexidade percetiva do espaço pessoal, do outro e do social quando na partilha surgiram novas formas ou cores.

Desta forma, é expectável que a atividade artística como forma de desenvolvimento de competências sociais, relacionais em atividades de vida diária, possa com uma posterior generalização vir a repercutir-se no quotidiano dada a evolução registada nos resultados obtidos na avaliação da ECAP, os quais foram mais evidente nos domínios das relações interpessoais e intrapessoais, que Fernandes e Pinho (2007), relacionam com Inteligência Emocional.

É evidente a importância de programas que assistam também ao desenvolvimento do quociente emocional nas crianças/jovens com DID, sendo insuficiente e frágil uma atuação predominantemente nas atividades académicas valorizadoras do desempenho cognitivo (Fernandes & Pinho, 2007 e Santos & Morato, 2002, 2012b). No entanto, a aprendizagem envolve todo o corpo sede de todas as dinâmicas: as sensações, as emoções e os pensamentos.

A escola necessita de se focar não apenas nos conteúdos, mas sobretudo no indivíduo, no seu desenvolvimento e na sua totalidade humana, superando a visão dicotómica corpo e mente e invocando o sentir como dinâmica essencial na sua definição. O sujeito age, sente e pensa pelo seu corpo e exprime-se através deste na intenção que nasce da inter-relação eu e não-eu, só deste modo a criança/jovem vai desenvolvendo a consciência de si e do outro. Para Ajuriaguerra (1961, 1976 *cit in* Fonseca, 2005), a consciência é entendida como a noção de corpo ou conhecimento do corpo na totalidade e ganha visibilidade quando as diferentes partes interrelacionadas

suscitam movimentos intencionais, sendo por isso a tomada de consciência do corpo sinónimo de realidade vivida e convvida.

A escola partindo deste princípio poderá dar à criança/jovem, a partir do seu corpo, a possibilidade da experiência sentida, ponte entre o mundo exterior e o seu mundo interior, para que possa pensar imaginativamente, a partir das suas próprias imagens, e vir a adquirir o seu pensamento independente e a condição de ser capaz (Steiner, 2005).

14. Recomendações

Apesar das conclusões apontarem para a validação da eficácia da intervenção na estimulação da Consciência Corporal verificada através dos instrumentos selecionados para o efeito, o estudo paradigmático revelou, pelas teorias, ideias e definições, que estamos perante um constructo polémico e que os próprios conceitos de esquema corporal e de imagem corporal, que lhe estão subjacentes, trazem definições divergentes. A pluralidade que acompanha este tema relacionado com a autorrepresentação do corpo dificulta a avaliação e o diagnóstico de problemas que daí possam advir, conforme atestam alguns autores.

Constatando esta mesma complexidade, Morgado, Ferreira, Andrade e Segheto (2009) totalizaram, em diversos artigos, referências a 130 protocolos de avaliação da representação corporal e depois de realizaram um estudo de identificação e quantificação de instrumentos de avaliação da imagem corporal, concluíram que os protocolos mais utilizados são Questionários e Entrevistas. Estes, segundo os autores poderão refletir a necessidade de se pesquisar diversos signos e significados, procurando no corpo-sujeito outras dimensões para além da mensuração anatómico-fisiológica.

De acordo com Vignemont (2009) têm sido desenvolvidos vários instrumentos avaliativos do esquema e imagem corporal, que arriscam a objetividade da interpretação do material empírico, pois na recolha dos dados são solicitadas diferentes habilidades aos participantes: sensoriomotoras, semânticas, visuoespaciais. Constata o autor que a avaliação através do gesto poderá envolver todos estes tipos de representação. Por outro, constata também que diferentes estudos recorrem a modelos de avaliação semelhantes, quando o que pretendem é observar formas de integração corporal distintas, o que dificulta o cruzamento de dados entre diversos estudos. Segundo o mesmo autor, para se separar claramente o esquema corporal da imagem corporal é necessário medir aquilo

que é exclusivo de cada um, ou seja, aquilo que é específico de cada representação do corpo e, por outro, integrando a dimensão corporal como um todo, analisar que aspetos totalizam aquela que deve ser a noção de corpo de cada indivíduo, na medida em que há uma grande variedade de itens na representação corporal que podem ser observados, podendo dizer respeito à forma, tamanho, posição das diferentes partes ou localização das sensações corporais. Ou seja, que aspetos chegam a ser diferenciados e apreendidos, pela criança/jovem, que lhe permitam adquirir uma representação de si mesma.

Ajuriaguerra (1974, 1980 *cit in* Fonseca, 2005), entende que subjacentes à integração do próprio corpo interferem vários aspetos: de um lado as aferências propriocetivas, vestibulares, posturais e exteroceptivas (tátilo-quinestésicas, visuais e auditivas) emanadas do corpo; por outro, a representação mental decorrente da imagem figurativa ou a representação modificada pela operatividade do corpo e ainda a linguagem, ou seja conhecimento verbalizado e verbalizável do corpo (Fonseca, 2005).

Verificou-se ainda no levantamento bibliográfico deste estudo, que vários autores reconhecem o DFH como um instrumento mais abrangente e oferece um maior número de informações. No entanto, nem todos os autores o apontam como forma de avaliação do esquema corporal, referenciando este instrumento mais como técnica projetiva e de avaliação da imagem corporal ou de avaliação cognitiva.

Saur *et al.* (2010) constata também que este teste é polémico, por não ter como base um conceito de imagem corporal que saia de um consenso. Contudo, reconhecem as vantagens da sua aplicação por entenderem que o desenho da figura humana revela uma representação psíquica que está relacionado com o autoconceito, pois quando alguém se desenha acaba por se basear em si própria e naqueles que a rodeiam. Para Fonseca (2005) o desenho da figura humana permite retratar a evolução do esquema corporal e reflete a imagem corporal que o sujeito tem de si, pois revela aspetos da afetividade da criança como a projeção da sua existência podendo integrar elementos sugeridos pelos outros ou o contexto.

Apesar destes aspetos terem pesado na seleção deste teste e ter-se verificado que o DFH foi mais útil do que a checklist por ter permitido recolher informação mais abrangente relativamente aos participantes, tornando-se uma mais-valia num estudo casuístico como este, esta investigação ao adotar dois instrumentos distintos com objetivos semelhantes pode refletir sobre os aspetos discordantes já referidos. O facto de as duas ferramentas avaliativas denunciarem alguma contradição face às expectativas, ou seja a aluna com mais facilidade no desenho teve mais dificuldades em responder às

solicitações da checklist, sobretudo nomear, levou a questionar sobre o que realmente se está a obter com cada forma de auscultar a auto-percepção corporal.

Esta observação faz levantar outras questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem e da percepção visual, por um lado, a relação destes dois aspetos com a possibilidade do sentimento de si, por outro, até que ponto o sistema avaliativo permite verificar a auto-percepção do sujeito sem lhe criar dificuldades pela forma de o expressar.

Verifica-se assim a necessidade, tal como sugerem Saur *et al.* (2010) e Morgado *et al.* (2009), de se compararem possíveis escalas de avaliação e aferir a definição dos itens a serem avaliados de forma a corresponderem exatamente àquilo que se pretende medir, ou seja, é importante que a investigação deixe claro que definições e teorias estão subjacentes a tais critérios, para que noutras aplicações se consigam obter material empírico verdadeiramente relacionado com a realidade e devidamente enquadrado pelos paradigmas adotados.

Quanto à avaliação através do desenho da figura humana, Nasio (2009) refere que o desenho de um boneco não é identificável prontamente com a imagem do corpo. É necessário que o sujeito transmita emoções ou as suas experiências, podendo ser também, com a devida transferência, uma produção do inconsciente. Contudo o autor distingue a imagem consciente do corpo de esquema corporal, o que nos leva a questionar: será que o desenho da figura humana não incluindo situações relacionais poderá ficar-se apenas como uma forma de avaliar o esquema corporal, ou seja, uma representação mais ou menos consciente que o indivíduo tem do seu próprio corpo que lhe serve de referência para se situar e deslocar no espaço?

Para este autor a imagem corporal resulta da combinação da imagem como duplo visual da aparência do corpo: por um lado um duplo mental das sensações corporais e por outro um duplo de um corpo em ação motivada pelas emoções inconscientes. Neste sentido interroga-se se o desenho como forma de avaliação da imagem corporal não terá de incluir estas dimensões.

Os estudos parecem apontar, de acordo com Saur *et al.* (2010), que segundo os critérios adotados poderão traduzir-se aspetos bem diferentes que resultam da autoprojeção (inconsciente) ou da autopercepção (consciente), o que levanta outra questão: será que o desenho pode refletir aspetos psicológicos que interferem na imagem corporal e na projeção do sujeito, sugerindo problemas de integração do esquema corporal, e este se revela de outro modo quando se utilizam outros instrumentos que não favorecem o caráter projetivo?

Por outro lado sendo também o DFH um teste de avaliação cognitiva, surge a necessidade de se aferir a sua relação com o constructo de CC, o que suscita outra questão: Será possível estabelecer-se uma relação entre ambos os constructos Consciência Corporal e Cognição aferindo ambos num mesmo modelo avaliativo?

Com base nestas reflexões, este estudo vem suscitar a necessidade de se conferir os possíveis constructos que estão associados às diferentes formas de avaliação da representação corporal. São, pois, de considerar os critérios de medição assim como as competências que estão a ser exigidas ao sujeito no processo avaliativo e se estas estão relacionadas com a CC, podendo ser indicadores, ou se pelo contrário apenas limitam uma determinada forma de a avaliar, devendo o contexto oferecer os meios adequados.

Lee *et al.* (2012), através de um levantamento bibliográfico tendo em vista a aplicação deste teste em população com e sem NEE, constataam que o ritmo de desenvolvimento da evolução do desenho da figura humana varia entre população em geral e populações com NEE. Este facto assinala a necessidade de se avançar, realizando-se estudos comparativos em populações com distintos diagnósticos para se concluir qual a representatividade do DAP como também investigando possíveis relações entre medidas avaliativas distintas da auto-perceção do corpo, dada a importância, sugerida por esta investigação, que a Consciência Corporal tem como possível fator influenciador do Comportamento Adaptativo.

Por fim, os resultados obtidos com o modelo de intervenção de enfoque no corpo aplicado nesta investigação levantam uma outra questão: o que deverá orientar a elaboração de uma teoria pedagógica no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, quando o objetivo é desenvolver Comportamentos Adaptativos? Será uma intervenção direta sobre os comportamentos manifestados ou o aprofundamento nas suas causas com o intuito de se definirem objetivos de intervenção? Ou seja, deverá a atuação ser direcionada precisamente para os comportamentos com um reforço ou condicionamento ou deverá ser investigado o fenómeno, aferindo as causas numa compreensão mais alargada e atuar-se nas estruturas motivadoras de tais comportamentos?

Bibliografia

Allen-Meares, P. (2008). Assessing the Adaptive Behavior of youths: Multicultural responsivity. *Social Workers*, 53 (4). Acedido março 3, 2013, <http://sw.oxfordjournals.org/content/53/4/307.short>

Almeida, P. (2009). *Contribuição da experiência artística para o desenvolvimento de uma consciência pessoal no sujeito com deficiência motora*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Faculdade de Belas-Artes. Acedido dezembro 27, 2012, http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1984/2/ULFBA_TES355.pdf.

Andrea, I. (2011). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.

Arnheim, R. (2001). *Arte e percepção visual : uma psicologia da visão criadora*. (12ª reimp.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Aucouturier, B. (2010). *As dificuldades de comportamento e Aprendizagem*. Lisboa: Trilhos Editora.

Auer, A. (2008). *Aprendiendo a lo largo de todo el mundo modelar : ideas de esculturas para la escuela e el hogar*. Spanish Version. AWSNA Publications.

Auer, W. (2009). *Mondes sensibles: développer les sens, cultiver la perception, apprendre avec joie*. Paris: Aethera – Triades.

Bandeira, D. & Arteche, A. (2007). Estudo de validade do DFH como medida de desenvolvimento cognitivo infantil, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 332-337. Acedido maio 17, 2013, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000200020.

Bardt, S. (2011). *L'enfant en mouvement: pratique de l'eurythmie dans les écoles Steiner*. (2ª edição). Paris: Triades.

Barros, D. (2005). Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. *História, Ciência e Saúde - Manguinhos*, 12 (2), 547-54. Rio de Janeiro. Acedido novembro 14, 2012, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200020

Barth, L. (2007). As relações entre o estágio do espelho e os transtornos psicomotores. *Estilos da Clínica*, XII (23). 108-129. Acedido junho 29, 2013, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v12n23/v12n23a09.pdf>

Blythe, S. (2004). *The well balanced Child*. Gloucestershire: Hawthorn Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bothmer, A. (2008). *Gimnasia Bothmer: possibilidades de aplicações pedagógicas e terapêuticas*. Editorial Rudolf Steiner.

Brooke, S. (2004). *In Tools of trade: a therapist's Guide to art therapy assessments*. (2ed Ed.). Charles C. Thomas Springfield

Canha, L. & Neves, S. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Carvalho, L. (2006). Deficiência Mental: Aprendizagem e Desenvolvimento. *Estudos*, 33 (5/6), 473-486. Acedido dezembro 18, 2012, <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/298/242>

Coppede, A.; Campo, A.; Santos, D. & Rocha, F. (2012). Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com Síndrome de Down. *Fisioterapia e Pesquisa*, 19 (4), 363-368. Acedido maio 08, 2013, <http://www.scielo.br/pdf/fp/v19n4/a12v19n4.pdf>

Cunha, M. & Costa, C. (2005). *Comportamento (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental?*. Acedido dezembro 22, 2012, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/76/Cad_5ComportamentosDesadaptados.pdf?sequence=1

Custódio, M. (2011). *Estudo da Qualidade de Vida de jovens/adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental através da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-100)*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Acedido dezembro 12, 2012, www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/.../QV%20na%20DID.pdf

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro humano*. Publicações Europa América.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (5ª edição). Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: a construção do cérebro consciente*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.

Damm, E-L. (1999). *Malen mit seelenpflege-bedürftigen kinder im schulalter*. Freies Geistesleben

Davina, A. & Palácio, S. (2009). *Análise da imagem e esquema corporal de crianças com síndrome de Down*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, Brasil. Acedido dezembro 23, 2012, www.cesumar.br/epcc2009/anais/anecaroline_gomes_davina.pdf

Dykens, E.; Hodapp, R.; Evans, D. (2006). Profiles and development of adaptive behavior in children with Down Syndrome. *Down syndrome Research and Practice*, 9 (3), 45-50. Acedido março 4, 2013, <http://www.down-syndrome.org/reprints/293/>

Einfeld S, Emerson, E. (2008). Intellectual Disability. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine et al. (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, 5th ed (Chapter 49). London: Blackwell

Fernandes, E. & Pinho, C. (2007). *Neuropsicomotricidade, desenvolvimento humano e aprendizagens sadias*. Edipanta Editora.

Ferraz, M. (Org.). (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.

Fonseca, V. (2001). Fundamentos psicomotores das expressões artísticas: uma abordagem filogenética. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas Corporais*, (Maio), 5-21. Acedido abril 06, 2013, http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/fundamentos-psicomotores-das-express%C3%B5es-artisticas-uma-abordagem-filogenetica/id/54728636.html

Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, 18 (17), 45-52. Acedido maio 19, 2013, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542010000200004&script=sci_arttext

Fonseca, V. (2012). *Manual de observação psicomotora. Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.

Fraga, C.; Dalmann, E. & Ferraz, M. (2012). Técnicas expressivas com crianças portadoras de Necessidades Educativas especiais. In M. Ferraz & E. Dalmann (Org.), *Metodologias expressivas na comunidade*, 3 (103-111). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.

Freitas, A. & Israel, L. (2008). *A psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de pessoas com deficiência*. Acedido dezembro 18, 2012, www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/857_889.pdf

Frug, C. (2001). *Educação motora em portadores de deficiência, formação da consciência corporal*. S.Paulo: Summus Editorial

- Garnica, A. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 1 (1). Acedido maio 17, 2013, <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>
- Gianlorenço, A.; Ide, D. & Braccialli, L. (2010). Influência da textura na preensão de indivíduos com Síndrome de Down. *Fisioterapia e Movimento*, 23 (2), 229-238. Acedido março 02, 2013, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010351502010000200007&lng=pt&nrm=iso~&
- Glöckler, M. (2003). *A healing education: How can Waldorf education meet the needs of children?* M. D. Rudolf Steiner College Press.
- Greiner, C. (2006). *O Corpo*. (2ª edição). São Paulo: Annablume Edições.
- Guerrannic, M. (2007). *Le dessin des formes*. Basel: Editions Triskel.
- Harris, J. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation and treatment*. New York: Oxford University Press.
- Hauschka, M. (2003). *Natureza e tarefa da pintura terapêutica: terapia artística*. (2ª edição). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Hauschka, M. (2004). *Contribuições para uma atitude terapêutica: terapia artística*. (2ª edição). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Hégu, B. (2010). *El desarrollo de la pintura y el dibujo en las escuelas Steiner-Waldorf: un ensayo*. Madrid: arteterapiaelpuente publicaciones.
- Holtzapfel, W. (2006). *Distúrbios do desenvolvimento infantil: uma abordagem pedagógico-terapêutica*. (5ª edição). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Jimenez, M. (2002). *A psicologia da percepção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jünemann, M. & Weitmann, F. (2008). *Drawing and painting in Rudolf Steiner schools*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- König, K. (2009). *The child with Special Needs*. 4. Edinburgh: Floris Books.
- Kranisch, E.M.(2000). *L'enfant en devenir, fondements de la pédagogie Steiner*. Paris: Triades.
- Kranisch, E.M. (2006). *L'homme et son corps*. Paris: Triades.
- Lanz, R. (2005). *Noções básicas da Antroposofia*. (7ª edição). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Le Boulch, J. (2005). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até aos 6 anos*. (reimpressão). Brasil: Diversos.

Lee, L.; Nogueira, C.; Araújo, M.; Teixeira, M. & Carreiro, L. (2012). Desenho da figura humana em crianças e adolescentes com síndrome de Williams-Beuren. *Cadernos de Pós-graduação em distúrbios de desenvolvimento*, 12 (1), 34-41. Acedido junho 22, 2013,

<http://www.swbrasil.org.br/uploads/download/189cb340eefa42f7b19033c45c51a7e556ef2149.pdf>

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. A., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R. & Schalock, R. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois*, (9-18). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Luz, M. & Wenceslau, L. (2012). Goethe, Steiner e o nascimento da arte de curar antropológica no início do século xx. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98, 85-102. Acedido agosto 02, 2013, <http://rccs.revues.org/5046>

Machado, M. & Chiari, B. (2009). Estudo de habilidades adaptativas e desenvolvidas por jovens com Síndrome de Down incluídos ou não incluídos no mercado de trabalho. *Saúde e Sociedade*, 18 (4), 652-661, São Paulo. Acedido em Maio 09, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/09.pdf>

Mantero, A. (2005). *O traço da infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

McAllen, A. (2005). *Método Extra-Lesson, Recursos Especiais em Pedagogia Waldorf*. S. Paulo: Editora Antroposófica

McAllen, A. (2006). *Método Extra-Lesson, Recursos Especiais em Pedagogia Waldorf exercícios*. S. Paulo: Editora Antroposófica

Mees-Christeller, E. (2009). *Arte curativo y curación artística*. Madrid: arteterapiaelpuente publicaciones.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas. A mudança de paradigma na conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 51-55. Lisboa.

Morgado, F.; Ferreira, M.; Andrade, M. & Segheto K. (2009). Análise dos instrumentos de avaliação da imagem corporal. *Fitness & Performance Journal*, 8 (3), 204-211. Acedido maio 15, 2013, <http://www.redalyc.org/pdf/751/75112567007.pdf>

Nasio, J. (2009). *Meu corpo e suas imagens*. (A. Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (obra original publicada em 2008).

Naglieri, J.; McNeish, T.; & Bardos, A. (1991). *DAPSPED: Draw a person; screening procedure for emotional disturbance*. Austin, TX: Pro-Ed.

Paasche, C.; Gorrill, L. & Storm, B. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Padilha, A. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação e Sociedade*, XXI (71). 197- 219. Acedido maio 08, 2013, <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>

Paim, F. & Kruehl, C. (2012). Interlocução entre Psicanálise e Fisioterapia: Conceito de corpo, imagem corporal e esquema corporal. *Psicologia: ciência e profissão*, 32 (1), 158-173. Brasília. Acedido novembro 19, 2012, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000100012&script=sci_arttext

Pérennès, P. (2012). *Rencontre avec les douze sens*. Paris: Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France

Pinto, A.; Barros, S.; Aguiar, C.; Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), 447-466. Acedido maio 08, 2013, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a02.pdf>

Reynolds, C. & Kamphaus, R. (2003). *Handbook of Psychological & Educational Assessment of children*. (2 ed. Ed.). Newyork: GuilfordPress

Rocha, D. (2006). Conceções de liberdade na educação waldorf: um estudo de caso. *Educação*, 3 (60), 551-566. Porto Alegre. Acedido dezembro 27, 2012, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806007.pdf>

Rodrigues, D. (2005). Corporeidade e exclusão social. In D. Rodrigues (Org.), *O corpo que (des)conhecemos*, (33-46). Lisboa: FMH-Faculdade de Motricidade Humana

Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva*. S.Paulo: Grupo Editorial Summus.

Rodrigues, E. & Alchieri, J. (2009). Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. *Psico-USF*, 14 (1), 107-116: Acedido março 02, 2013, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100011&lng=pt&nrm=iso

Rodrigues, L. (2010). *Desenho, criação e consciência*. Editora Bicho-do-Mato.

Roque, C. & Santos, S. (2012). Comportamento adaptativo e dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: percepção de professores de educação especial à nova terminologia. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois*, (53-74). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Sacco, S. (2004). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. (2ª edição). Lisboa: CIMEPSI Editores.

Santos, A. (2008). *Mediações Arte educacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, P.; Colaço, N.; Taborda, J. & Alvarez, M. (1997). O desenho da figura humana como técnica de avaliação psicológica: que qualidades, que limitações?. In M. Gonçalves et al. (Org.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, (685-692). Braga: Associação de Psicólogos Portugueses.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. & Morato, P. (2007). Adaptation and validation of Adaptive Behaviour Scale – Portuguese version. *International Journal of Rehabilitation Research* (Proceedings of the 9th Congress of European for Research in Rehabilitation), 30, 45-46.

Santos, S. & Morato, P. (2008). Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistemas de apoio. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 7-13.

Santos, S. & Morato, P. (2012a). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (1), 3-16.

Santos, S. & Morato, P. (2012b). O comportamento adaptativo em Portugal. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois* (pp. 19-33). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, S. & Morato, P. (2012c). Idade e comportamento adaptativo. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois*, (133-148). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, S. & Morato, P. (2012d). A escala de comportamento adaptativo – versão portuguesa. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois*, (83-100). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. In *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 57-67.

Saur, A.; Passian, S. & Loureiro, S. (2010). Desenho da figura humana e avaliação da imagem corporal. *Psicologia em estudo* 15(3), 497-507. Acedido junho 10, 2013, <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a07.pdf>

Schalock, R. L., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M. J. & Wehmeyer, M. (2007) *User's Guide: Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*. (10nd ed.). Washington, DC. AAIDD.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. (11nd ed.). Washington, D. C.

Silva, M. & Kleinhans, A. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Rev. Brasileira de Educação Especial*, 12 (1), 123-138. Acedido maio 09, 2013, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Steiner, R. (2005). *Educação na puberdade - o ensino criativo*. (3ª edição). São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (2007a). *A educação da criança segundo a ciência espiritual*. (4ª edição). São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (2007b). *Os doze sentidos e os sete processos vitais* (3ª edição). São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (2008). *Pedagogia, arte e moral*. São Paulo: João de Barro Editora.

Strauss, M. (2007). *El lenguaje gráfico de los niños*. (2ª edição). Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balbone, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S. et al. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303.

Tavares, G. (2001). *A temperatura do corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Scale – User Manual*. American Association on Mental Retardation.

Thompson, J.; Tassé, M: & LcLaughlin, C. (2008). Interrater Reliability of the supports Intensity Scale. *American Journal on Mental Retardation*. 113 (3): 231-237.

Troncoso, M. & Cerro, M. (2008). *Síndrome de Down: Leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdugo, M.; Navas, P.; Urríes, F. ; Gómez, L. & Arias, B. (2012). Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español. In S. Santos & P. Morato (Org.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois*, (35-54). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Vieira, F. & Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vignemont, F. (2009). Body schema and body image-pros and cons. *Neuropsychologia* 48 (3), 669-680. Acedido maio 15, 2013, http://hal-ens.archivesouvertes.fr/docs/00/51/23/15/PDF/The_body_schema_and_the_body_image

Vigotsky (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'água

Whitcomb, S. e Merrell, K. (2008). *Behavioural, social and emotional assessment of children and adolescents*. (2 ed. Ed.). New jersey: Taylor & Francis e-Library.

Xavier, J. (2010). Linguagem e corporeidade: uma perspetiva neurodinâmica (pós-Reichiana). *Boletim Interfaces da Psicologia*, 3 (1), 48-67. Acedido novembro 17, 2012, www.ufrjr.br/seminariopsi/2010/boletim2010-1/xavier.pdf